



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Apprendimento innovativo e inclusione socio-culturale degli adulti migranti N. 6

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Apprendimento innovativo e inclusione socio-culturale degli adulti migranti N. 6 / Vanna Boffo. - In: EPALE JOURNAL. - ISSN 2532-7801. - ELETTRONICO. - (2019), pp. 1-73.

Availability:

This version is available at: 2158/1216801 since: 2020-11-22T14:57:20Z

Publisher:

INDIRE

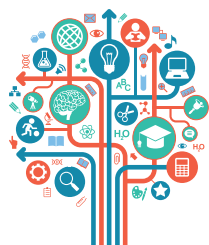
Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe

N. 6 Dicembre 2019

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



**Apprendimento innovativo e inclusione
socio-culturale degli adulti migranti**

a cura di Vanna Boffo

INDIRE
ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia

Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese.

Direttore responsabile: Flaminio Galli

Direttori scientifici: Vanna Boffo e Laura Formenti

ISSN: 2532 - 7801 (online)

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

www.erasmusplus.it/adulti/epale-journal

www.indire.it/progetto/epalejournal/

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Comitato scientifico:

Aureliana Alberici (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Paula Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire - Epale), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire), Luciano Cecconi (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), Marina De Rossi (Università degli Studi di Padova), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi Roma Tre), Gabriella Doderò (Università degli Studi di Genova), Daniela Ermini (Indire - Epale), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Università degli Studi di Verona), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Roberta Piazza (Università degli Studi di Catania), Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Lorenza Venturi (Indire - Epale).

Redazione: Glenda Galeotti (Università di Firenze) Emanuela Proietti (Rete RUIAP), Simona Rizzari (Università di Catania)

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione.

Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

EPALE - *Electronic Platform for Adult Learning in Europe* è la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'**Unità nazionale EPALE Italia** gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 31 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2019 Indire - Italy

Indice

5 **Editoriale**

Vanna Boffo

RICERCHE

7 **Donne, studentesse... cittadine. Un'esperienza di intercultural service learning**

Monica Amadini, Sara Damiola

12 **Le mappe non sono il territorio: i movimenti dei migranti dentro e fuori i centri di accoglienza**

Silvia Luraschi

18 **Proposte per l'insegnamento della lingua 2 nelle classi multiculturali delle scuole secondarie europee**

Raffaella Biagioli

25 **La formazione degli insegnanti della scuola secondaria tra e-Learning e Ricerca-Azione**

Maria Grazia Proli

29 **Accoglienza e riconoscimento delle competenze dei migranti dei Cpia del Lazio**

Paolo Di Rienzo, Brigida Angeloni

37 **L'apprendimento della lingua italiana nei Cpia come strumento di inclusione socioculturale: uno studio nel Lazio**

Sara Gabrielli, Alice Fortuna

43 **Per una rinnovata visione dell'altro: empatia e apprendimento**

Vanna Boffo

PRATICHE

- 49** **Accoglienza e inclusione. Progetto Bibliomondo:
l'esperienza di BiblioteCanova di Firenze**
Eliana Caputo, Alessandro Gioffrè, Benedetta Mucelli
- 56** **L'arte di imparare: percorsi formativi per richiedenti asilo realizzati
da Lai-Momo Cooperativa sociale Bologna**
Giulia Chieffo, Fabio Di Gennaro, Martina Pierfederici
- 61** **La scuola di italiano con migranti (SIM) a Bologna:
una scuola come laboratorio di inclusione**
Federica Cini, Marta Salinaro
- 67** **Lingua italiana per la scuola guida. Dalla sperimentazione
a un formato didattico per l'inclusione di apprendenti l'italiano L2**
Paolo Nitti

Editoriale

Come un editoriale. Apprendimento innovativo e inclusione socio-culturale degli adulti migranti

Alcuni dei temi classici dell'*Adult Education*, come quelli dell'apprendimento, del *LifeLong Learning* e dell'accoglienza dei migranti, vengono declinati in questo numero 6/2019 della nostra giovane Rivista, ritagliati attraverso una visione empirica e ben radicata nelle esperienze e nei territori locali, nazionali e internazionali.

Intendiamo dare spazio a riflessioni su lezioni apprese e pratiche innovative di educazione degli adulti rivolte a persone migranti e finalizzate alla loro inclusione sociale. Abbiamo accolto, per l'occasione, anche i contributi del convegno organizzato dall'Università degli Studi di Firenze in collaborazione con EPALE-Indire, lo scorso 22 febbraio 2020, nell'ambito del progetto Europeo Lingua Plus, *Apprendimento innovativo della lingua L2 attraverso l'empatia e l'inclusione socioculturale*, le cui tematiche coincidono, appunto, con quelle del numero in oggetto della Rivista. Il tema del rapporto fra apprendimento e inclusione è al centro del dibattito sull'accoglienza dei migranti come anche le relazioni con i migranti, fra i migranti e per i migranti ovvero le relazioni con, fra, per il diverso/diversità. I contributi teorici si focalizzano, in modo particolare, sui luoghi della scuola come centri di innovazione riflessiva e sociale, altrettanto nella sezione *Esperienze sul campo*, in particolare, sono stati accolti contributi su pratiche e progettualità educative e formative di insegnanti, formatori, educatori, operatori sociali ed attivisti.

Mentre chiudiamo queste righe sono due i problemi che hanno travolto la nostra modernità vertiginosa e lanciata "a cento all'ora": il Covid-19 che ha imposto all'Europa novanta giorni di reclusione e le proteste statunitensi per la morte di George Floyd, il 46enne deceduto a Minneapolis subito dopo essere stato arrestato. Il Covid-19 ha letteralmente spazzato via la nostra stessa idea di futuro e le proteste americane hanno messo al centro dell'Agenda politica mondiale il discorso sulla diversità e sulle disuguaglianze. Due poli reciprocamente interconnessi. Non potevamo non richiamarli nel ripensare alla presentazione degli articoli, al fine di creare il filo di Arianna fra il pensiero e la pratica, fra la riflessività e la vita, fra l'azione critica della scrittura e la consapevolezza dei tempi rapidi del mutamento epocale.

Il Covid-19 non può passare inosservato e abbiamo il dovere di renderne conto, abbiamo il dovere, come professionisti e ricercatori nei settori dell'Educazione degli Adulti di riflettere a fondo sul senso che un cambiamento improvviso di sfondo ha significato per le vite adulte. A ben pensare, non è anche la vita del migrante continuamente sottoposta a mutamenti e cambiamenti di prospettiva? Siamo tutti *migranti* della vita e non lo riflettiamo a sufficienza. Già questo dovrebbe prepararci, dovrebbe permetterci di comprendere sempre più e sempre meglio la condizione umana che ci contraddistingue, come persone, senza differenza di provenienza, di condizione sociale, culturale, economica. Dovrebbe farci sentire più empatici come Jeremy Rifkin, in un famoso saggio del 2011, ha sottolineato e, a lungo, argomentato. Una *empatia* profonda e critica, relazionale e formativa. Invece, il razzismo è ancora una piaga delle società più evolute, nascosto fra le differenze e mascherato nei luoghi politici, vestito di una esclusione subdola e strisciante. Oggi ha colpito, ancora una volta, la popolazione afro-a-

mericana degli Stati Uniti d'America.

Allora, molto più modestamente, siamo qui per un lavoro educativo, in fondo anche l'educazione e la formazione sono le grandi escluse dal banchetto dei saperi umanistici e/o scientifici. Tutti possono educare e formare e per tale motivo, troppo spesso, la guida educativa non viene sviluppata per mezzo del rigore dell'indagine scientifica. Il punto di vista adottato per parlare di cittadinanza, accoglienza, riconoscimento delle competenze, apprendimenti, scuola è, appunto quello dell'educare e del tras-formare, del mutare, del cambiare. Scientificamente definito.

L'attualità del contesto italiano ci restituisce una condizione docente vissuta in una solitudine da modellare anche se improntata ad una apertura importante e umanamente densa. Un tema che lega tutti gli interventi è il desiderio dell'inclusione, da adottare e da offrire, da ricercare e da costruire, una inclusione fatta di quotidianità e di pratiche, da porgere con il modo, appunto, dell'offerta. Si parla di scuola, di didattica, di inclusione in luoghi di apprendimento formale perché, alla fine, sono quelli possibili. Ancora molta strada dobbiamo fare come Italia e come Europa per vivere una inclusione vera, non solo possibile. L'inclusione passa dall'*empatia*, come è possibile dedurre dai riferimenti classici di autori che hanno studiato l'*empatia* in momenti storici altamente escludenti. Anche in tal caso, l'esclusione genera il pensiero sull'*empatia*, sul riconoscimento dell'*altro* fra i più elevati del Novecento e di questi anni Duemila. E l'*empatia* è la base fondante dell'apprendimento, il mezzo educativo che la scuola sollecita. La scuola, allora, è centro di condivisione delle pratiche (Bonazzoli, Oltolini, Scaltrito), la scuola è centro di sperimentazione (Di Rienzo, Angeloni), la scuola è luogo di aggregazione per i minori migranti non accompagnati (Biagioli). Ma la scuola non solo per i migranti, ma anche per i professori, per i docenti impegnati in percorsi di ricerca-azione (Proli) e di sperimentazione (Gabrielli, Fortuna). Oltre la scuola, il mondo della ricerca che crea nuovi orientamenti e letture dei contesti (Luraschi) e nuove modalità di comprendere e praticare l'apprendimento (Amadini, Damiola). I contributi teorici ruotano attorno a questi assi, li approfondiscono e con rigore scientifico argomentano i propri punti di vista.

Le pratiche e le esperienze, in continuità con i testi precedentemente citati, dentro e fuori la scuola, sono ricche di creatività e di innovazione didattica, ci riferiamo a una scuola di italiano a Bologna (Cini, Salinaro) e a Torino (Nitti) e a una biblioteca interculturale a Firenze (Caputo, Gioffrè, Mugelli) dove il libro è il dispositivo aggregatore per integrarsi/includersi.

Infine, una esperienza di lavoro (Chieffo, Di Gennaro, Pierfederici), l'unica e l'ultima della nostra raccolta, emblematicamente non per ultima, perché il lavoro, alla fine, può essere il luogo dell'inclusione reale. Ed ogni esperienza di vita riporta all'azione sul luogo di lavoro.

Chiudiamo queste brevi riflessioni proprio pensando a una rinnovata centralità della formazione *sul* e *nel* luogo di lavoro. Perché gli adulti hanno nel lavoro una speranza e un riscatto, tutti gli adulti. Di ogni prospettiva umana, il lavoro dovrebbe essere quella che permette l'apprendimento e che ha origine dall'apprendere. La formazione senza il lavoro perde la spinta propulsiva, è monca. Così, lasciamo ai lettori, che ci auguriamo numerosi, la continuazione di queste brevi note finali proprio sul tema del lavoro che può realizzare una inclusione civile e trasformare il tempo duro del Covid-19 in un nuovo spazio di *solidarietà* e *civiltà*.

Vanna Boffo

Donne, studentesse... cittadine. Un'esperienza di Intercultural Service Learning

Monica Amadini¹, Sara Damiola²

Keywords

Service Learning, Educazione
interculturale, Alfabetizzazione,
Cittadinanza

Abstract

L'articolo propone una riflessione sul valore che può generarsi, in termini di educazione alla cittadinanza, dalla declinazione in prospettiva interculturale del dispositivo pedagogico del Service Learning. Il progetto presentato mostra come un percorso di alfabetizzazione per donne adulte migranti, realizzato attraverso un percorso di Service Learning attuato da un gruppo di studentesse universitarie, possa portare alla formazione di una complessità "nidificata" di competenze.

1. Introduzione

Le più recenti pratiche di intersezione tra Service Learning (SL) ed educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale si sono rivelate molto promettenti (Rauschert, Byram, 2018). Pur nella diversità dei contesti e delle applicazioni, le esperienze di Intercultural Service Learning (ISL) hanno dimostrato di saper combinare l'educazione alla cittadinanza con quella interculturale e con i processi di apprendimento, implementando le potenzialità del mutuo arricchimento (Kozma, 2015). L'ISL, in particolare, ha aperto nuove possibilità tanto per l'educazione linguistica quanto per l'educazione alla cittadinanza, oltre che per lo sviluppo di specifiche competenze di natura professionale, legate all'educazione interculturale (Palpacuer-Lee, Curtis, Curran, 2018).

Lo scopo del presente contributo è quello di mostrare come l'introduzione del SL in percorsi di alfabetizzazione per donne straniere promuova i principi dell'educazione alla cittadinanza, dando al tempo stesso significato tanto all'educazione linguistica quanto alla diffusione di un'educazione interculturale. Nello specifico, il SL realizzato nell'ambito di un corso universitario è stato utilizzato come dispositivo pedagogico per realizzare un'azione di apprendimento formale per donne adulte immigrate.

2. Alfabetizzazione e educazione alla cittadinanza attraverso il dispositivo del Service Learning

Il progetto che presentiamo è stato realizzato negli a.a. 2017/2018 e 2018/2019 grazie alla collaborazione tra ANOLF Brescia e l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. L'Associazione Nazionale Oltre Le Frontiere è una realtà promossa dal sindacato CISL con l'obiettivo di accogliere le persone immigrate, promuovendone il protagonismo sia nella tutela delle proprie necessità sia nella partecipazione alla crescita della società.

Il progetto nasce, secondo il framework dell'*intercultural inquiry* (Flower, 2002), dalla volontà d'indagare un fenomeno complesso, come quello dell'inclusione delle giovani donne immigrate, assumendo un atteggiamento epistemico finalizzato alla comprensione di questo universo femminile, tenendo aperte le domande, lasciando spazio ai problemi ed evitando risposte semplicistiche. In particolare, attraverso l'*intercultural inquiry*, un gruppo di studenti coinvolti in un progetto di Service Learning attivato all'interno dell'insegnamento di *Pedagogia generale e della comunicazione educativa*³ ha voluto intercettare uno spazio di ricerca (e successivamente di azione educativa) che sapesse sostare nei meandri delle differenti esperienze di queste donne, non tanto per fornire

spiegazioni ma piuttosto per far emergere bisogni educativi e scorgere margini per elaborare approcci più inclusivi ed interpretazioni più generative, situate e contestualizzate.

Tale approccio di ricerca sulla condizione migratoria femminile all'interno del territorio bresciano, ha portato ad intercettare il bisogno formativo di giovani donne immigrate che sperimentano spesso vissuti di isolamento e solitudine dovuti alla permanenza quasi totale nell'ambiente domestico e alla carenza di reti sociali sufficientemente ampie e solide. Si tratta di una condizione che comporta l'impossibilità di acquisire quelle competenze, *in primis* linguistiche, imprescindibili per poter prendere parte ai contesti di vita e che acuisce la tendenza ad intrattenere rapporti solo all'interno della propria famiglia o comunità etnica, senza possibilità di costruire un tessuto relazionale più articolato e di realizzare un'autentica inclusione.

In parallelo a quanto rilevato attraverso l'*intercultural inquiry*, è nato pertanto il desiderio di progettare occasioni formative che permettessero di promuovere l'*agency* di queste donne. Motore d'avvio dell'iniziativa è stata la concomitante necessità, sollevata da alcune insegnanti di scuola dell'infanzia, d'interagire e comunicare in modo più efficace con le madri degli alunni di origine straniera, così da permettere maggiore partecipazione al percorso formativo dei figli e alla vita scolastica. Questo bisogno è stato raccolto attraverso la sigla sindacale Cisl, che si è fatta portavoce di tale istanza formativa e ha promosso un corso di italiano espressamente dedicato a donne straniere. Il bisogno formativo è stato quindi condiviso con il gruppo di studenti dell'insegnamento di *Pedagogia generale e della comunicazione educativa* e con la docente, la prof.ssa Monica Amadini, che ha declinato la proposta di Service Learning (SL) in un efficace dispositivo di *community engagement* (Butin, 2010; Deans, 2000).

Nella progettazione congiunta dell'azione formativa, una cura particolare è stata prestata al fatto di avvalersi di figure formative femminili (per rispettare le esigenze di quelle donne che, per motivi religiosi e/o culturali, sarebbero state impossibilitate a frequentare un ambiente misto), al programmare le lezioni nella fascia oraria mattutina (per permettere alle donne con figli in età scolare di conciliare il proprio ruolo materno con l'esigenza formativa) e a strutturare una proposta flessibile e informale (per andare incontro a possibili resistenze o incertezze).

Le donne che hanno preso parte, nelle diverse edizioni, al percorso formativo hanno costituito un gruppo eterogeneo per provenienza (dall'Asia al Medio Oriente, dall'America Latina all'Africa) e per i percorsi di vita che le hanno portate a questo incontro comune. Hanno partecipato al percorso donne analfabete e donne che nel Paese di origine si erano laureate ed avevano ricoperto incarichi di rilievo. Ognuna di loro si è presentata con un passato ed un presente unico e diverso, ma tutte accomunate da un desiderio condiviso: apprendere e partecipare, ma anche incontrarsi. Una componente che mai è mancata durante le lezioni è stata quella dell'impegno con cui queste donne hanno affrontato e portato a termine il loro percorso: in tal senso, esemplare è la partecipazione di una delle donne ad entrambe le edizioni del corso.

Anche le studentesse universitarie⁴ hanno messo in gioco le proprie competenze e la loro motivazione, prendendo parte ad una prima fase formativa (gestita dalla Prof.ssa Amadini e dalla dott.ssa Sara Damiola), ad una successiva fase di co-progettazione ed infine alla fase didattica vera e propria, in cui hanno realizzato le lezioni. Non sono certo mancati elementi di difficoltà e smarrimento, emersi soprattutto nel momento in cui le studentesse hanno effettivamente toccato con mano la complessità di un'apertura alla comunicazione che si trova vincolata entro i limiti di una competenza linguistica in divenire. *"Inizialmente"*, riconosce una studentessa, *"è stato difficile perché non tutte riuscivano a capire bene l'italiano, e questo è stato un modo anche per capire veramente la difficoltà che queste persone incontrano quando entrano in un paese completamente nuovo per loro. Poi però col tempo siamo riuscite a capirci e tutto è andato per il meglio"*: gli ostacoli possono allora essere riscoperti come occasioni di empatia e di comprensione dell'altro, nonché opportunità di trovare nuove modalità, nuove strategie di incontro, capaci di interpellare tutta la persona in chiave sistemica.

L'attenzione educativa è stata rivolta alla valorizzazione del vissuto quotidiano: apprendere una lingua, infatti,

significa disporre delle competenze necessarie per comunicare e vivere appieno la quotidianità, per partecipare alla vita comunitaria e sociale. Le studentesse universitarie, nello sperimentarsi nel ruolo di insegnanti, hanno dunque fin da subito inteso l'alfabetizzazione come un autentico processo di inclusione. In tal senso, a fianco del corso di base, è stato realizzato anche un approfondimento storico-artistico-culturale sulla città di Brescia.

Un ulteriore valore aggiunto dell'esperienza di SL è stata la presenza, in entrambe le edizioni, di alcune studentesse universitarie di origine straniera. Il loro impegno ha costituito un'emblematica testimonianza di solidarietà e di partecipazione attiva, animata dal desiderio di restituire il sostegno ricevuto nel proprio cammino di inclusione, condividendo e affiancando le giovani donne, anche se per breve tempo, in un percorso sicuramente non facile. A tal proposito, una studentessa straniera ha affermato: *"dal momento che anch'io sono passata per quest'esperienza dell'alfabetizzazione capisco perfettamente le loro difficoltà e i loro timori"*.

L'esperienza di SL è stata pertanto vissuta come un incontro, anche se breve, autentico e generativo per entrambe le parti. Un incontro che è andato oltre i temi della didattica, sfociando in contatti telefonici ed iniziative informali, espressione di un'opportunità arricchente personalmente e professionalmente.

3. Elementi di innovazione e guadagni educativi

L'integrazione tra apprendimento dell'italiano come L2 e educazione alla cittadinanza attraverso il dispositivo del SL ha rappresentato un processo innovativo negli obiettivi, nella struttura organizzativa, nella metodologia didattica e nella formazione professionale. Significativo è stato raccogliere i rimandi delle donne straniere, ma anche i feedback delle studentesse, che si sono sentite particolarmente coinvolte. Tali rimandi rappresentano un'emblematica dimostrazione di quanto sia generativa la combinazione tra alfabetizzazione, educazione interculturale e Service Learning, in una più ampia prospettiva di educazione alla cittadinanza (Stoecker, Tryon, Hilgendorf, 2009).

Il SL ha permesso il realizzarsi di apprendimenti situati ma soprattutto significativi per entrambi i gruppi di donne coinvolti, oltre ad una ricaduta sui processi relazionali, sugli apprendimenti esistenziali, sulle competenze specifiche (linguistiche da una parte, professionali dall'altra). È stato possibile ampliare il proprio sguardo e incontrare nuovi punti di vista, ottenendo *benefits* inaspettati.

Le donne che hanno partecipato al corso ne hanno rilanciato il valore non solo nell'ottica dell'acquisizione di competenze linguistiche, ma anche nella prospettiva di un ampliamento del tessuto sociale: *"L'alfabetizzazione è anche socializzazione e questo nel corso avviene"*, come testimonia una delle partecipanti.

Per quanto riguarda le studentesse universitarie, il SL ha prodotto un'esperienza accademica di tipo trasformativo, caratterizzata da un apprendimento costruito in modo collaborativo, attraverso la co-progettazione e la sperimentazione di un protagonismo nella realizzazione delle azioni formative. Si è altresì rafforzata in loro la consapevolezza circa il valore del percorso universitario intrapreso e la fiducia in un futuro professionale. Le loro parole confermano inoltre l'acquisizione di significative competenze interculturali e comunicative: *"Mi è piaciuta molto questa esperienza anche perché parlando con queste donne ho saputo anche io apprezzare i loro valori e le loro culture. A loro piaceva molto parlare delle loro origini, infatti spesso traducevano la parola italiana nella loro lingua madre. Questo secondo me fa capire quanto siano legate alla loro provenienza. Questo corso è stato quindi un insegnamento anche per me stessa: noi cercavamo di insegnare a loro la nostra lingua e parte della nostra cultura, le nostre abitudini, loro insegnavano a noi invece la loro cultura e le loro esperienze del Paese nel quale provenivano"*.

Possiamo a tutti gli effetti parlare di un processo formativo che ha promosso per entrambi i gruppi coinvolti anche competenze di natura translinguistica e transculturale (De Leon, 2014). L'esperienza di SL si è posta entro l'orizzonte dell'inclusione, la quale si realizza laddove vi sono scambio e reciprocità, dove lo sforzo per l'incontro

e la comprensione è forte in entrambe le parti in gioco. L'impegno reciproco è diventato un'occasione per riconoscere l'altra persona, ma anche fonte di crescita e arricchimento personale e sociale.

Questo percorso ha altresì visto nascere interessanti processi di reciproca identificazione al femminile, in ragione del fatto che le donne straniere e le studentesse erano pressoché coetanee, con storie ed appartenenze, prospettive e progetti di vita così diversi, ma anche così simili. Quello che si è realizzato in questa esperienza è, senza dubbio, un autentico incontro tra diversità culturali al femminile: l'eterogeneità di provenienze che ha caratterizzato il gruppo di donne partecipanti al corso ha permesso il crearsi di un contesto variegato e culturalmente ricco, dove è stato possibile toccare l'unicità dell'altra e comprenderne il percorso di vita. Una comprensione che non è stata veicolata solo dalle parole, ma è passata anche attraverso tutti quei gesti, piccoli e universali, che permettono di avvicinarsi: un sorriso, uno sguardo.

L'esperienza di SL si è rivelata dunque significativa per promuovere una preziosa occasione professionale per le studentesse, ma anche per dare vita ad incontri interculturali e processi generativi nella direzione della formazione alla cittadinanza per tutte le donne coinvolte (studentesse universitarie e del corso di alfabetizzazione), accomunate dalla giovane età, dal desiderio d'imparare, dalla voglia di condividere, ma segnate anche dalla diversità delle storie e dei destini. Una delle studentesse universitarie, a tal proposito, ha narrato di aver intravisto un'opportunità di *"uguaglianza, riconoscimento sociale, autostima e realizzazione personale"* per tutte le donne coinvolte.

Questa esperienza di Intercultural Service Learning (ISL) si è infine rivelata capace di valorizzare il ruolo formativo che il percorso universitario può assumere per i propri studenti, non solo dentro le aule accademiche, ma anche nell'apertura alla collaborazione con le realtà del territorio. In una società e in comunità cittadine strutturalmente caratterizzate dalla multiculturalità, gli Atenei possono rafforzare ulteriormente il loro impegno di ricerca e formazione in risposta alle istanze sociali, incontrando le associazioni e gli enti locali e tessendo con loro rapporti di sempre più stretta e proficua alleanza formativa, entro un paradigma di responsabilità educativa diffusa. Il progetto di ISL presentato mostra infatti ampie potenzialità in termini di replicabilità per altri Atenei, laddove si vadano a consolidare reti collaborative con le realtà territoriali e progetti condivisi in risposta agli specifici bisogni, in chiave interculturale, delle comunità di riferimento.

4. Conclusioni

Il Service Learning, rispetto al percorso formativo qui descritto, ha rappresentato un *framework* particolarmente efficace per promuovere in tutte le giovani donne coinvolte un'importante opportunità per valorizzare l'incontro con la diversità e con l'alterità, come peraltro dimostrato anche in altre ricerche internazionali (Palpacuer-Lee, Curtis, 2017). Riprendendo in particolare la prospettiva ecologica di Avineri in merito al concetto di competenza interculturale, riteniamo che l'esperienza proposta abbia permesso tanto alle studentesse universitarie quanto alle giovani donne immigrate di vivere una complessa esperienza interculturale, in cui i processi di apprendimento sono stati realizzati attraverso un dialogo che ha conosciuto diverse forme (più amicali a volte e più didattiche altre volte, più frontali o più gruppali, ...), permettendo di sperimentare l'incontro con l'alterità non tanto come un percorso lineare e univoco, ma come un processo complesso e multisfaccettato. Un processo rappresentabile nell'immagine delle "Interculturalità nidificate" (Avineri, 2015), efficace icona del fatto che i processi di negoziazione che contraddistinguono gli incontri interculturali chiamano in causa diversi piani: gli stili di pensiero, le rappresentazioni, le "agende" e le priorità, le soggettività mentre le persone sono contemporaneamente coinvolte e condividono spazi, tempi, narrazioni. Ed è proprio tale complessità "nidificata" che ha permesso alle donne coinvolte di comprendere quanto sia importante mettere in campo competenze specifiche ma anche life skills, attenzioni metodologiche e competenze progettuali, abilità pratiche e conoscenze teoriche.

Note

- ¹ Professore Ordinario di Pedagogia, Coordinatrice del CdL in Scienze dell'Educazione e della formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia.
- ² Cultore della materia, Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia.
- ³ L'insegnamento è attivo al primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della formazione dell'Università Cattolica di Brescia.
- ⁴ Nella prima annualità del corso, corrispondente all'a.a. 2017/2018, sono state coinvolte nell'esperienza di SL diciassette studentesse, a cui si vanno ad aggiungere le ventidue studentesse che hanno partecipato all'edizione successiva (a.a. 2018/2019).

Riferimenti bibliografici

- Avineri, N. (2015). *Nested interculturality, multiple knowledges, and situated identities through service-learning in language education*. In J. Perren & A. Wurr (Eds.), *Learning the language of global citizenship: Strengthening service-learning in TESOL*. Champaign, IL: Common Ground Publishing, 197-223.
- Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Deans, T. (2000). *Writing partnerships: Service-learning in composition*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- De Leon, N. (2014). *Developing intercultural competence by participating in intensive intercultural service-learning*. Michigan Journal of Community Service Learning, 21(1), 17-30.
- Flower, L. (2002). *Intercultural Inquiry and the Transformation of Service*. College English, 65, 2, 181-201.
- Kozma, C., *Intercultural Inquiry as a Framework for Service Learning Course Design*, Journal for Civic Commitment, 2015, <http://ccnce.org/articles/intercultural-inquiry-as-a-framework-for-service-learning-course-design/> [28/06/2020]
- Palpacuer-Lee, C. Curtis, J.H. Curran, M.E. (2018). *Shaping the vision for service learning in language education*, Foreign Languages Annals, Vol. 51, Issue 1, 169-184.
- Palpacuer-Lee, C. Curtis, J.H. (2017). *"Into the Realm of the Politically Incorrect": Intercultural Encounters*. In *A Service-Learning Program*, in International Journal of Multicultural Education, Vol. 19, No. 2, 163-181.
- Rauschert, P., Byram, M. (2018). *Service learning and intercultural citizenship in foreign-language education*. Cambridge Journal of Education, Vol. 48, Issue 3, 353-369.
- Stoecker, R., Tryon, E. A., & Hilgendorf, A. (2009). *The unheard voices: Community organizations and service learning*. Philadelphia: Temple University Press.

Sitografia

- <https://www.cattolicanews.it/mamme-a-lezione-d-italiano> [28/06/2020]
- <https://www.cislbrescia.it/servizi/anolf/> [28/06/2020]
- <https://www.cislbrescia.it/2020/02/04/terza-edizione-per-il-corso-ditaliano-per-le-donne-straniere-promosso-da-anolf/#more-32679> [28/06/2020]

Le mappe non sono il territorio: i movimenti dei migranti dentro e fuori i centri di accoglienza

Silvia Luraschi¹

Keywords

Mappe, Territorio,
Metodologia partecipativa

Abstract

L'articolo presenta l'utilizzo di una metodologia partecipativa per comprendere i movimenti dentro e fuori i centri d'accoglienza di giovani adulti migranti. La costruzione, attraverso il disegno e la narrazione orale, di mappe fatte dai migranti risulta una pratica di ricerca educativa innovativa, perché mette in luce sia le forme convivenza generative presenti nel territorio sia i gap di contatto tra migranti e autoctoni ancora da colmare al fine di promuovere l'inclusione sociale.

1. Introduzione

Il titolo dell'articolo rimanda a un noto aforisma di Gregory Bateson: lo studioso sistemico sosteneva che "la mappa non è il territorio" e "il nome non è la cosa designata dal nome" (Bateson, 1979, p. 47) anticipando le grandi scoperte delle scienze cognitive, in particolare dell'*Embodied cognition* (Shapiro, 2011), che hanno dimostrato come le funzioni cognitive si generino grazie alle percezioni sensoriali e alle azioni del soggetto (Morabito, 2020). Le percezioni e le azioni dei soggetti sono infatti l'oggetto di studio dell'articolo che analizza, in chiave interpretativa, i disegni delle mappe, e le narrazioni orali prodotte dagli autori, dei movimenti, dentro e fuori i centri d'accoglienza, di giovani adulti migranti. Le mappe sono state generate all'interno di una ricerca pedagogica² mirata a offrire visibilità e voce a un gruppo di giovani richiedenti asilo e rifugiati residenti in provincia di Lecco. Il progetto in sintesi, interroga criticamente su come si muovono, cosa sentono e vedono i richiedenti asilo e i rifugiati, ma anche su cosa vedono le operatrici³ e gli operatori e le/i cittadine/i coinvolti nella rete dell'accoglienza. Difatti, le migrazioni sono fenomeni complessi e globali (IDMC, 2018), caratterizzati negli ultimi anni da una forte accelerazione causata dall'intensificarsi e dall'intrecciarsi degli effetti catastrofici sulle vite umane prodotti, non solo dalle guerre, ma, sempre più, dai cambiamenti climatici che hanno già indotto un significativo aumento delle disuguaglianze sociali a livello mondiale (UNDESA, 2020). Sostenere che le migrazioni sono fenomeni complessi significa affrontare il tema dell'accoglienza, di persone provenienti da paesi diversi, considerando la possibilità che migrino per un insieme dinamico e intrecciato di motivazioni economiche e socio-ambientali. Questa evidenza sta interrogando i ricercatori sociali al fine di uscire dalla visione tradizionale del fenomeno che separa nettamente i migranti cosiddetti economici, che si spostano per cercare migliori condizioni di vita, da quelli forzati in fuga da guerre, persecuzioni o carestie e che chiedono asilo nel nostro paese (Carbone, Gargiulo, Russo Spena, 2018). Inoltre, a livello nazionale, lo smantellamento delle pratiche di accoglienza integrata⁴ introdotte dal "decreto sicurezza" e la conseguente riforma del sistema di accoglienza e di protezione per titolari di protezione internazionale (e per minori stranieri non accompagnati)⁵, sono state accompagnate da narrazioni politiche semplificatorie e distorte circa la presenza dei migranti che hanno fatto leva sulla contrapposizione tra i gruppi sociali di chi fa parte della categoria "migrante" e chi è cittadino/a italiano/a (Luraschi, Massena, Pitzalis, 2019) e che sta generando disuguaglianze.

Tale aumento delle disuguaglianze sociali apre nuovi interrogativi all'educazione, soprattutto nell'ambito dell'in-

clusione socio-culturale degli adulti migranti (Morrice, Shan & Sprung, 2017). In particolare, gli studi sulle migrazioni a carattere internazionale stanno mettendo in luce come la caratteristica del movimento abbia assunto un ruolo centrale sia per quanto riguarda i movimenti dei migranti attraverso i confini degli stati, sia all'interno di essi. Per dare nome alla caratteristica emergente della convivenza dei migranti e autoctoni viene utilizzato il termine *super-diversity* (Meissner & Vertovec, 2015) che descrive la convivenza nel medesimo territorio, potenzialmente generativa e/o conflittuale, di persone che si percepiscono come diverse per valori e norme (Wilde-meersch, 2017). Questa super-diversità rappresenta una sfida contemporanea tutta ancora da affrontare per chi si occupa di progettualità educativa e formativa. Questo perché, tradizionalmente in Italia, la percezione della presenza e del passaggio di persone straniere è generalmente associata ad atteggiamenti di minaccia e di paura piuttosto che all'attitudine di considerare l'impatto di immigrati e migranti come un arricchimento per la società e la cultura del territorio d'insediamento o di transito (Verkuyten et al, 2018). In questa direzione, la creazione di mappe disegnate dai giovani richiedenti asilo e rifugiati descrive sia le loro relazioni nei contesti dei percorsi di accoglienza sia, a un livello sociale più ampio, le relazioni e le situazioni concrete che ingaggiano con le/i cittadini native/i nella creazione di spazi potenziali di dialogo e di convivenza generativa. Inoltre, le mappe, come vedremo, sono anche utili per far emergere *gap* di contatto ancora da colmare tra migranti e autoctoni al fine di promuovere l'inclusione sociale nel territorio.

2. Il metodo di co-costruzione delle mappe

Per descrivere i movimenti dentro e fuori i centri d'accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo in prospettiva biografica e relazionale (Merrill & West, 2012) abbiamo utilizzato un metodo di ricerca compositiva e partecipativa (Formenti, 2017) suddiviso in tre diverse vari. Nella fase d'avvio abbiamo realizzato interviste e incontri dialogici con le/i professioniste e i volontari dell'accoglienza per costruire una mappa dei movimenti degli ospiti dei centri d'accoglienza della rete ex-SPRAR di Lecco, nella prima fase abbiamo realizzato una serie di workshop riflessivi con giovani ospiti e nella seconda fase abbiamo realizzato una serie di attività partecipative con rifugiati e giovani italiani al fine di promuovere l'incontro tra abitanti del medesimo territorio (Luraschi, 2020). Nello specifico, il presente articolo si concentra nell'analizzare uno dei workshop realizzati nella prima fase della ricerca. In questa fase, dopo una fase d'avvio nella quale avevamo ricostruito indirettamente, insieme alle operatrici e agli operatori dell'accoglienza, in qualità di *insiders*, i movimenti di rifugiati e richiedenti asilo (Luraschi & Del Negro, 2019), abbiamo realizzato quattro laboratori riflessivi in spazi e contesti diversi del territorio lecchese da loro frequentati. Le attività, della durata di 3 ore, hanno coinvolto complessivamente 30 giovani alla presenza di una/un operatore della rete dell'accoglienza ingaggiato della fase d'avvio. I partecipanti di 12 nazionalità diverse, selezionati a campionamento opportunistico, sono tutti maschi perché i centri d'accoglienza coinvolti nel progetto sono strutture comunitarie o piccoli appartamenti con ospiti per l'85% maschi, tra i 18 e i 30 anni, dove si realizzano interventi socioeducativi di ampio respiro: dal supporto nella gestione e organizzazione degli spazi abitativi alla formazione per la promozione del progetto di vita dove le donne e i nuclei famigliari (il restante 15%) seguono progetti specifici. La ricerca ha rappresentato la prima occasione per i giovani di prendere parte a un'attività partecipativa a finalità riflessiva. Il laboratorio, in breve, era suddiviso in due parti già concordate con ciascun partecipante nel corso del reclutamento. Nella prima, a carattere individuale laboratoriale, ad ognuno è stato chiesto di realizzare un disegno per descrivere i movimenti effettuati durante la propria giornata, mappando così – su un foglio A3 con penne e colori a disposizione – i luoghi e le persone frequentate con la possibilità di rappresentare (con colori diversi a libera scelta) sia i luoghi sicuri sia quelli dove non si sentono al sicuro. Nella seconda parte dell'incontro, a carattere dialogico, i partecipanti sono stati invitati a prendere parola per raccontare i tragitti quotidiani e conversare in gruppo usando la lingua che preferivano per confrontarsi su quanto emergeva

dalle mappe. Gli incontri sono stati audio-registrati e trascritti e le mappe fotografate. I testi e le immagini raccolte sono stati in seguito analizzati seguendo un'ispirazione di tipo auto/biografico in una cornice di ricerca con *visual materials* (Rose, 2016).

3. I migranti e la scuola

In corso d'analisi sono risultate particolarmente ricche d'informazioni, perché portatrici di diversità (Bateson, 1979), le mappe e le descrizioni orali generate durante l'unico laboratorio svolto a scuola. La scelta di realizzare l'attività nel CPIA di Lecco, inizialmente non prevista dal progetto che prevedeva di realizzare i laboratori solamente presso i centri d'accoglienza, si era resa interessante perché, nella fase d'avvio, avevamo identificato la scuola per gli adulti essere un luogo d'incontro tra migranti portatori di diverse esperienze, e provenienti da differenti paesi stranieri, con le/i cittadine/i autoctone/i (insegnanti di professione o volontari). All'incontro hanno partecipato 11 giovani frequentanti diverse classi dei corsi di italiano pomeridiani, di età compresa tra 23 e i 18 anni e in Italia mediamente da 2 anni. Disposti in cerchio intorno a un grande tavolo, dopo aver disegnato la mappa, hanno liberamente raccontato quello ritenevano importante condividere con gli altri.

Particolarmente evocativa è la mappa di Maiga (Figura 1), un giovane maliano da poco maggiorenne, che raffigura la sua esperienza attuale con una metafora e riesce a creare connessioni tra la sua esperienza presente e quella passata.

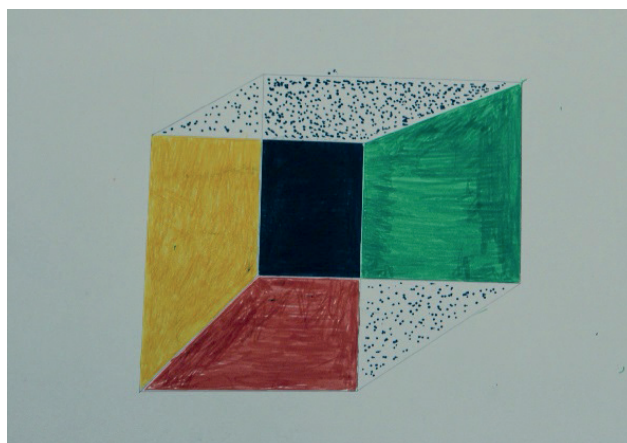


Figura 1 - La mappa di Maiga

Il giovane, ancora ospite in una comunità per minori non accompagnati, disegna un cubo. Nel presentare al gruppo la sua mappa forma di cubo racconta come l'immagine scelta metta su carta sia la sua passione per il disegno geometrico scoperto qui in Italia sui banchi di scuola, ma, soprattutto, la sensazione di sentirsi, sono le sue parole, in una "grande prigionia". Vivere in una comunità per minori, ci spiega, ha significato, prima accettare tutta una serie di importanti restrizioni di movimento, ora imparare, grazie al confronto con le/gli educatori in comunità, che poter superare l'esame di licenza media occorre "stare a casa a studiare". Le sei facce quadrate del cubo, ci racconta, sono state colorate seguendo due diverse modalità di riempimento – a unico colore e a puntinismo – perché raffigurano esperienze diverse:

MAIGA: Il verde, il giallo e il rosso sono i colori della bandiera del mio paese [...] il nero è la guerra, e il bianco tra i puntini è la pace che c'è e non c'è...

La strategia di disegnare un cubo può sembrare a una prima interpretazione giudicante, un modo per non rispondere all'invito di tracciare i movimenti quotidiani, quando invece simboleggia in modo assolutamente efficace le emozioni e le sensazioni psico-fisiche del giovane. In particolare, la potenza artistica di richiamare attraverso lo spazio bianco tra i colori la dimensione universale della pace evidenzia come la presenza del giovane possa essere una risorsa d'immaginazione e di creatività tutta da esplorare per la collettività che vive nel territorio lecchese. La mappa di Maiga invita dunque chi si occupa di educazione a considerare i giovani migranti come persone integre nonostante le avversità che hanno affrontato, non quindi deficitarie o traumatizzate dalla guerra o dalla migrazione (Papadopoulos, 2007), ma individui con davanti a loro un percorso di evoluzione proprio a partire dalle risorse che hanno loro permesso di affrontare le difficoltà passate e quelle presenti.

Se la relazione con il territorio e con i suoi abitanti rimane ancora da esplorare per Maiga, emerge invece, più chiaramente, nella mappa di Boubacar (Figura 2), un panettiere diciannovenne originario della Giunea. Infatti, Boubacar è uno studente lavoratore e richiedente asilo che, a differenza di Maiga, trascorrere molto tempo fuori dal centro d'accoglienza straordinaria dove risiede da circa due anni.

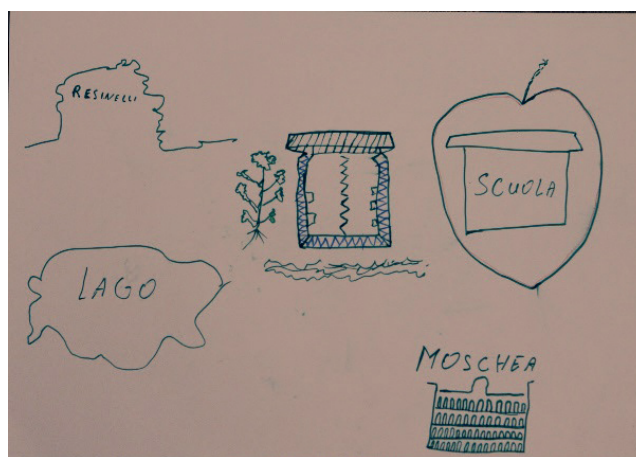


Figura 2 - La mappa di Boubacar

Il giovane identifica attraverso la scrittura i luoghi per lui significativi: il Lago di Como e i Piani dei Resinelli (un altipiano delle Prealpi) sono collocati a sinistra, mentre sulla destra sono raffigurate la moschea e la scuola, quest'ultima circondata da un cuore a segnalarla come luogo speciale. Attraverso la condivisione orale, comprendiamo meglio come per lui il desiderio di trascorrere tempo all'aperto, in montagna e al lago, non sia compatibile la condizione di studente lavoratore:

BOUBACAR: Adesso io non ho tempo per fare tante cose che mi piacciono, perché lavoro dalle 10 di sera alla mattina alle 6. Torno a casa alle 7, poi dormo fino alle 12 e mi preparo per venire qui a scuola. [...] Il mio unico giorno libero è il venerdì.

La descrizione della giornata di Boubacar sfugge allo stereotipo del migrante che "non ha voglia di lavorare" e fa emergere come gli impegni lavorativi e scolastici abbiano ridotto non solo il suo tempo libero, ma soprattutto le relazioni sociali che in questo tempo si possono coltivare tanto che al giovane sembra rimanere solo il tempo per frequentare il venerdì la moschea. L'esperienza di Maiga e quella di Boubacar sono agli antipodi: il primo trascorre la maggior parte del tempo dentro il centro d'accoglienza mentre il secondo è spesso fuori, a scuola o presso il panificio dove lavora. Allo stesso tempo, però, queste due diverse quotidianità hanno in comune l'assenza di

relazioni non formali e informali con le/i cittadine/i italiani. Tale assenza di contatto è un *pattern* che abbiamo trovato essere assai ricorrente nelle esperienze dei giovani migranti che abbiamo raccolto nel corso della prima fase della ricerca. Conoscere tale ricorrenza di mancanza di contatto tra giovani rappresenta non soltanto un risultato in termini di conoscenza scientifica del fenomeno, ma anche il punto di partenza per la seconda fase della ricerca dove sono stati coinvolti, insieme ai migranti, un gruppo di giovani membri di un'associazione culturale del territorio. La finalità della ricerca era infatti pedagogica e mirava direttamente a trasformare, attraverso la partecipazione attiva dei partecipanti, le pratiche d'accoglienza al fine di promuovere l'inclusione sociale e di ridurre i fenomeni di esclusione spaziale o di separazione raccontati dai partecipanti.

4. Conclusione

Se è vero che le mappe dei migranti non sono il territorio è pur vero che descrivono in modo creativo come loro vivono le relazioni con chi nel territorio ci vive. Le mappe dei due giovani rivelano una mancanza d'interazioni non formali e informali con la comunità lecchese che incontrano solo a scuola o nell'ambiente di lavoro. Questi due ambienti di vita risultano quindi generare spazi d'interazione potenzialmente generativi per sperimentare la *super-diversity*. Per questo motivo la seconda fase della ricerca si è occupata proprio di creare spazi d'interazione sul campo tra giovani migranti e autoctoni. In conclusione, sperimentare all'interno dei percorsi dell'educazione degli adulti attività laboratoriali e riflessive con i migranti può, grazie all'ascolto attivo della loro esperienza soggettiva e alla creazione di mappe, sia far emergere la voce degli studenti richiedenti asilo e rifugiati e offrire loro, all'interno della scuola, uno spazio di riflessione sui loro bisogni, sia aprire a nuove prospettive di azione per promuovere la loro inclusione e coinvolgere la comunità più ampia che vive in quel territorio. In termini di valenza educativa, creare degli spazi dove i movimenti e le traiettorie di vita di giovani e degli adulti, siano esse "migranti" o "autoctoni", possano essere condivise e discusse può contribuire a riflettere su come i percorsi d'inclusione sociale, culturale e economica dei migranti impattano nella continua ricostruzione dell'idea di "confine" (Mezzadra, Neilson, 2014). Ancora oggi, infatti, nel territorio che abitiamo esistono confini - più o meno - (in)visibili che inibiscono o impediscono la comunicazione e il dialogo con i rifugiati e i richiedenti asilo. Disegnare insieme le mappe può svelare, in conclusione, non solo le separazioni, ma anche creare uno spazio d'incontro inusuale da esplorare per rafforzare i legami tra gli abitanti e i luoghi dove vivono.

Note

- ¹ Ph.D, Assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca.
- ² La ricerca *Soggetti Inaspettati: accoglienza, spazio e senso tra metafora e realtà nei percorsi di giovani adulti migranti* è stata finanziata dalla Fondazione Alsos, direzione scientifica Prof.ssa Laura Formenti, Università di Milano Bicocca.
- ³ La declinazione al femminile del termine segue le *Linee Guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR*.
- ⁴ L'accoglienza integrata era garantita dal sistema denominato SPRAR Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati ed era costituito da reti di enti locali radicate sul territorio nazionale.
- ⁵ Nel sistema d'accoglienza rinominato da SPRAR a SIPROIMI non sono più titolati all'accoglienza i richiedenti asilo. Per approfondimenti: <https://www.siproimi.it/> [10/03/2020].

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1979). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi, 1984.
- Carbone, V., Gargiulo, E., Russo Spina, M. (2018) (a cura di). *I confini dell'inclusione*. Roma: DOC(K)S.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- IDMC, International Displacement Monitoring Centre (2018). *Report 2018*, on line.
- Luraschi, S. (2020, in pubblicazione). Il gelsomino e la mora selvatica. In P. Ascari (a cura di), *Oggetti contesi. Le cose nella migrazione*. Milano: Mimesis.
- Luraschi, S., & Del Negro, G. (2019). Riflettere per accogliere: cercare la bellezza nel lavoro con giovani adulti migranti. *EPALE Journal* 5: 6-11.
- Luraschi, S., Massena, M., & Pitzalis, S. (2019). Come cambia l'accoglienza un anno dopo il "decreto sicurezza". Welforum.it (<https://welforum.it/> [28/06/2020]).
- Meissner, F., & Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*. 38(4): 541-555.
- Merrill, B. & West, L. (2014). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Lavis: Apogeo.
- Morabito, C. (2020). *Il motore della mente*. Roma-Bari: Laterza.
- Mezzadra, S., Nelison, B. (2014). *Confini e frontiere*. Bologna: Il Mulino.
- Morrice, L., Shan, H. & Sprung, A. (2017). Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults*, 49, 2: 129-135.
- Papadopoulos R.K. (2007). *Refugees, trauma and adversity-activated development*. *European Journal of Psychotherapy and Counseling*, 9 (3), pp. 301-312.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. London: Sage.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. London: Routledge.
- UNDESA, United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2020). *World Social Report 2020*, on line.
- Verkuyten, M., Mepham, K. & Kros, M. (2018). Public attitudes towards support for migrants: the importance of perceived voluntary and involuntary migration, *Ethnic and Racial Studies*, 41:5, 901-918.
- Wildemeersch, D. (2017). Opening Spaces of Conversation: Citizen Education for Newcomers as a Democratic Practice. *International Journal of Lifelong Education*. 36(1-2), 112-127.

Proposte per l'insegnamento della lingua 2 nelle classi multiculturali delle scuole secondarie europee

Raffaella Biagioli¹

Keywords

QuaMMELOT, Scuole secondarie, Studenti migranti, Metodologie di apprendimento linguistico

Abstract

Sviluppare le competenze linguistiche degli studenti della scuola secondaria nelle classi multiculturali richiede il rafforzamento delle competenze degli insegnanti e l'utilizzo di metodologie specifiche per favorire gli apprendimenti di tutti. Si presentano qui alcune metodologie proposte all'interno del progetto Erasmus "Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open access – On line Teacher-training" che, attraverso l'utilizzo di un percorso formativo qualificato di livello europeo, ha contribuito al rafforzamento delle competenze degli insegnanti e all'inclusione dei minori migranti.

1. Lingua e identità

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti che, in questa prospettiva, coordineranno le loro attività.

Attraverso la lingua il figlio di migranti ed esponente di culture secondarie può "costituirsì come soggetto", perché ogni linguaggio è un sistema di elaborazione e di espressione del pensiero, un mezzo per costruire il proprio mondo. In quest'ottica, obbligare qualcuno a cambiare parole, significa minacciare la sua personalità, il suo sistema di valori. Una lingua di comunicazione permette di tradurre il vissuto personale per metterlo in comune con altri, quali che siano gli aspetti formali del linguaggio impiegato. Tuttavia non si tratta di prendere il termine di comunicazione in un senso ristretto e riduttivo. Non è la trasmissione pura e semplice di messaggi e di informazioni, è la traduzione in parole di una visione ordinata del mondo, modellata da tutta una cultura, una vita in società, un ambiente familiare e una personalità, in termini di interazioni permanenti (Demetrio & Favaro, 2016). E tutti coloro che appartengono alla stessa comunità hanno, dunque, una capacità culturale e linguistica di capire e farsi capire che gli altri non hanno. Malgrado ciò, ognuno sa bene che i messaggi sono ambigui, cambiano di senso con il contesto e provocano una serie di malintesi, anche all'interno di una stessa cultura. Non si tratta di piegarsi unicamente alla lingua di comunicazione. Si tratta, poco a poco, di creare delle passerelle tra due lingue portatrici di due visioni del mondo diverse affinché non ci sia riduzione né dell'una né dell'altra e perché, in seguito, i bambini possano anche tradurre il loro vissuto con la lingua di cultura, se tale è il loro bisogno, se tale è il loro piacere, e ciò senza avere l'impressione insopportabile di rinnegarsi (Paradis, 2010).

La lingua di comunicazione è una posta in gioco basilare perché rappresenta il centro di costituzione del soggetto, centro di potere cognitivo ed è il punto di articolazione tra il contenuto e la relazione e uno dei motori dell'esclusione sociale.

2. Il contributo del Progetto QuaMMELOT Erasmus+

Il flusso di minori migranti nel bacino mediterraneo ha fatto emergere l'inadeguatezza della scuola secondaria di fronte ai nuovi scenari delle classi, sempre più a carattere multietnico, soprattutto in presenza di Minori stranieri Non Accompagnati che presentano problemi specifici di integrazione, oltre che di svantaggio nell'accesso all'apprendimento. Ha evidenziato, inoltre, la necessità di integrare i giovani provenienti da contesti migratori e di consentire, contestualmente, gli apprendimenti scolastici in grado di ridurre l'esclusione sociale (Biagioli, 2018).

I risultati scadenti degli alunni stranieri nella Scuola secondaria sono la dimostrazione delle difficoltà che questi incontrano passando dalle competenze ricettive e produttive per comunicare e interagire nel quotidiano a quelle richieste per comprendere le spiegazioni inerenti le differenti materie di studio – delle quali talora ignorano anche il nome – e i relativi manuali. Si richiede infatti loro di ascoltare, leggere, esprimere oralmente e per scritto tematiche non sempre note – e talora affrontate da punti di vista diversi rispetto a quelli del paese d'origine – ma, prima di tutto, si richiede di capire e memorizzare il lessico specifico, di saper concettualizzare e astrarre (Dodman, 2013).

Nel momento in cui gli studenti si avvicinano allo studio disciplinare questi sono abituati a uno stile narrativo, mentre si trovano ad affrontare uno stile descrittivo e argomentativo, con una costruzione di tipo ipotattico e un lessico astratto. Occorre che gli insegnanti diventino facilitatori dello studio, soggetti che insegnino prima di tutto "come" studiare e siano quindi capaci di agevolare tale studio con una mediazione didattica basata su strumenti (Diadori, Palermo & Troncarelli, 2015).

Gli insegnanti però devono essere sostenuti nel lavoro che devono svolgere in classi sempre più diversificate, sia per prevenire i fallimenti scolastici e la segregazione dei minori, sia per imparare a gestire la diversità degli apprendimenti (Biagioli & Giudizi, 2019).

Il progetto "Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open access – On line Teacher-training", finanziato dal programma Erasmus plus 2014-2020, favorisce il rafforzamento delle competenze degli insegnanti attraverso l'utilizzo di un percorso formativo qualificato di livello europeo per i docenti di scuola secondaria, finalizzato a favorire l'inserimento scolastico dei migranti minori, in particolare Minori Stranieri Non Accompagnati, per evitare lo svantaggio nell'apprendimento e la dispersione scolastica.

Il progetto intende anche rafforzare le competenze dei docenti - di base, trasversali e soft skills - in modo da incontrare le esigenze degli alunni migranti nei contesti didattici, scolastici e sociali e permettere loro di svolgere al meglio l'insegnamento. Si tratta di un corso on line, creato e sperimentato in Italia, Spagna, Grecia e Danimarca, basato su un ambiente interattivo per formare i docenti in modo da metterli in condizione di facilitare l'inserimento scolastico dei minori migranti, l'apprendimento delle varie discipline di studio, il conseguimento del loro successo formativo. La finalità è quella di disincentivare l'abbandono scolastico e favorire la partecipazione sociale, in modo da fornire ai giovani migranti la possibilità di relazionarsi con i coetanei e gli insegnanti in chiave più paritaria e di disporre di un adeguato supporto modellato sulle esigenze individuali, linguistiche e didattiche, che consenta all'insegnante di assumere la funzione di "facilitatore", capace di collaborare con altri attori educativi (mediatori linguistici, educatori, esperti esterni).

Il percorso formativo ha già coinvolto oltre cento insegnanti che hanno potuto acquisire un approccio olistico e stimolante che utilizza modalità di gestione della classe con pratiche e metodologie di insegnamento.

Il saper fare ricerca in un contesto educativo è una competenza complessa che richiede conoscenze dichiarative, procedurali e contestuali, del saper fare e il loro utilizzo strategico.

3. Esempi di Metodologie adottate proposte dai Paesi Partners: Il *Language Portrait* (Danimarca).

I cosiddetti ritratti linguistici-visualizzazioni grafiche del repertorio linguistico che utilizzano la sagoma di un corpo - sono utilizzati, nelle scuole e in altre istituzioni educative, per avviare processi di riflessione sul linguaggio e per promuovere la sensibilità nell'affrontare il multilinguismo. Negli ultimi anni il ritratto linguistico si è sempre più affermato anche come strumento di ricerca, procedendo dal lavoro svolto dal Gruppo di ricerca *Spracherleben* dell'Università di Vienna. Il ritratto si è dimostrato particolarmente produttivo nell'affrontare questioni che mettono in primo piano una prospettiva di esperienza vissuta del linguaggio e concetti come il posizionamento della materia (Busch, 2018).

Se, da un lato, i ritratti linguistici sono stati abbracciati con entusiasmo e applicati in vari modi, soprattutto in contesti pedagogici, dall'altro, quando sono applicati nella ricerca, incontrano spesso - come altri metodi creativi-scetticismo e sono soggetti al sospetto generale di essere insufficientemente accademici. Questa esercitazione suscita un racconto visivo e narrativo in prima persona e suggerisce di esplorare il repertorio linguistico dal punto di vista del soggetto.

Si tratta di una disposizione cronotopicamente stratificata, adottata e modificata nelle interazioni con altri significativi. È quindi visto come incarnato, come parte del nostro essere corporeale con cui ci relazioniamo con l'ambiente, e come una sorta di copione in cui discorsi e ideologie, che ci dicono chi è il protagonista, sono come una forma di rappresentazione in cui immagine e linguaggio non appaiono nella loro forma "pura", ma si riferiscono reciprocamente l'uno all'altro. Il significato si crea in entrambe le modalità che non sono l'una traduzione o illustrazione dell'altra. Dobbiamo quindi chiederci quali siano le peculiarità delle forme di rappresentazione pittorica rispetto alle forme linguistiche. Dal punto di vista della semiotica sociale Kress e Van Leeuwen (2006) esaminano il rapporto tra scrittura e immagine e cercano di sviluppare una grammatica del design visivo fondata sulla semiotica e sulla teoria del discorso (Busch, 2018).

Il processo creativo della visualizzazione offre la possibilità di fare una pausa per utilizzare la rappresentazione pittorica per riflettere sulle pratiche e le preferenze linguistiche che normalmente passano senza consapevolezza e, poi, parlarne. Il processo di progettazione, di commento e di interpretazione può anche contribuire a rendere sempre più consapevoli le risorse linguistiche considerate periferiche in altri contesti (ad esempio le lingue acquisite in contesti informali), a rivalutare il proprio repertorio e a validarlo in un senso di autoconsapevolezza. Nel complesso, un modo di rappresentazione che utilizzi sia la modalità visiva che quella verbale, può contribuire ad evitare che si ritorni troppo rapidamente a schemi narrativi prestabiliti e a rispondere ad aspettative normative. Con riferimento al linguaggio nella stesura di un CV, ad esempio, ci si aspetta che le singole lingue siano elencate in base al grado di competenza o nell'ordine cronologico in cui sono state apprese. La visualizzazione del repertorio linguistico favorisce una rappresentazione che permette anche di affrontare atteggiamenti linguistici o aspetti corporei ed emotivi di esperienze vissute di lingua. Kramsch (2009, p. 60) sottolinea l'importanza di tener conto di tali atteggiamenti soggettivi nel processo di apprendimento delle lingue: "Lungi dall'essere percepita come uno strumento di comunicazione e di scambio di informazioni, la lingua straniera viene vissuta innanzitutto fisicamente, linguisticamente, emotivamente e artisticamente". Spesso si ottengono importanti spunti per la ricerca sul multilinguismo quando, nei ritratti linguistici, si esprimono materiali inaspettati o irritanti.

Nel ritratto linguistico l'immagine funziona come mezzo per aprire una conversazione e come punto di riferimento all'interno della stessa, favorendo così l'evocazione di narrazioni (biografiche).

Lo scopo del ritratto linguistico è quello di essere un segnale importante, favorire la sensibilizzazione e la visibilità, configurarsi come uno strumento didattico per l'insegnante, sollecitare il potenziale di apprendimento tra le lingue.

4. Il metodo *Easy to Read*: i giochi di ruolo per i minori rifugiati in Attica²

Riconoscere la lingua nativa degli studenti rifugiati/migranti e promuovere l'insegnamento del greco come seconda lingua è stato sviluppato con l'intento di incoraggiarne l'inclusione nelle scuole.

In un periodo di continui cambiamenti e di interazioni culturali, infatti, l'inclusione dei minori rifugiati e migranti nel sistema educativo costituisce una necessità. Le scuole devono essere comunità inclusive e multiculturali che conducano allo sviluppo multilaterale degli studenti e al loro pieno coinvolgimento nella vita sociale. Le problematiche che le classi interculturali greche incontrano sono quelle di avere un sostegno psicologico, soprattutto per i minori non accompagnati (stress, insicurezza, rifiuto di frequentare la scuola); presenza di alunni che non hanno mai frequentato o che hanno abbandonato la scuola; assenza di genitori e tutori; mancanza di conoscenza della lingua del Paese ospitante; problemi di comunicazione, non solo a causa della diversa lingua, ma anche a motivo delle differenze culturali e della prospettiva di trasferirsi. Molti genitori non mandano i figli a scuola, perché considerano poco utile l'apprendimento della lingua greca, che non sarà utilizzata nel paese di destinazione. Sono più ricettivi ai corsi di lingua inglese o tedesca organizzati da ONG o da altri enti, perché questa è una conoscenza per loro più utile. L'accesso alla conoscenza è un diritto inalienabile di ogni studente e gli alunni rifugiati o immigrati, nei loro primi anni di permanenza in Grecia, si trovano in una posizione svantaggiata dal punto di vista linguistico. Hanno necessità di imparare la lingua greca, in modo da potersi integrare agevolmente nella scuola e nella comunità.

La prima priorità è stata quella di raggiungere un senso di sicurezza e di accettazione, di sviluppare la comunicazione e di aiutare gli studenti ad adattarsi al processo educativo e all'istituzione della scuola per acquisire familiarità con gli standard del Common European Framework delle lingue (CEF) e i modi in cui i livelli di acquisizione del linguaggio sono definiti. Dopo la presentazione dei parametri generali di riferimento di acquisizione del linguaggio e anche di alcuni esempi di target "can-do", l'insegnante dovrebbe essere in grado di riconoscere i livelli di acquisizione della lingua e individuarne le differenze;

- definire il livello di acquisizione della lingua in base ai target "can-do";
- analizzare i target "can-do" in piccole lezioni;
- utilizzare i target "can-do" per scegliere il materiale didattico e progettare le attività;
- utilizzare i target "can-do" come criteri di valutazione degli studenti.

"Easy to Read" è uno strumento che può essere d'aiuto a questo scopo e permette agli insegnanti di semplificare e trascrivere testi utilizzando un vocabolario appropriato, strutture grammaticali semplici, illustrazione e altro, al fine di facilitare la comprensione. Con questo metodo, lo scopo non è solo quello di comporre un testo accessibile a tutti gli studenti, ma anche di adattarlo alle esigenze di un target specifico. Nella scelta del testo da trascrivere, devono essere considerati il livello di competenza linguistica degli studenti, le difficoltà inerenti al testo stesso: l'argomento, la sua portata e tipologia, il suo vocabolario e le sue strutture morfosintattiche, gli obiettivi di apprendimento dell'unità che sarà insegnata.

Il teatro e il gioco di ruolo, invece, sono attività esperienziali dinamiche che migliorano l'apprendimento delle lingue attraverso l'intrattenimento, favorendo l'inclusione sociale. L'apprendimento delle lingue si compie quindi in modo agevole, inconscio. Il movimento e il linguaggio del corpo rendono gli studenti più disinvolti e arricchiscono il loro discorso. Gli studenti si sentono liberi di esprimersi, il che dà impulso alla comunicazione. L'insegnante costruisce insieme agli studenti una mappa di espressioni possibili per i verbi più frequenti, quali: salutare, ringraziare, augurare e scusarsi, elaborando un tabellone con le proposte suggerite dai discenti, scegliendo particolari forme di saluto (es. incontrare alcuni amici dei vostri genitori per salutarli prima della loro partenza per un lungo viaggio; telefonare/scrivere ad un amico residente in altra città per ringraziarlo del regalo che vi ha fatto; telefonare/scrivere ad un lontano parente malato per augurargli una pronta guarigione; incontrarsi, per scusarsi

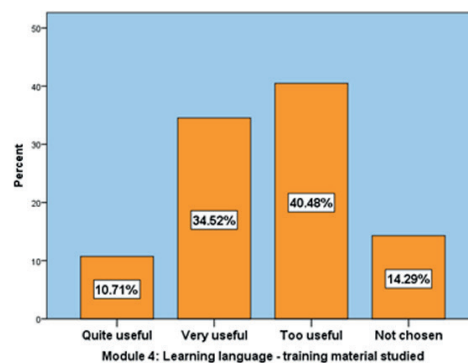
dopo un litigio, con un vostro vicino di casa). L'approccio olistico che ha caratterizzato il contenuto del materiale didattico per gli insegnanti di diverse discipline ha dato la possibilità di far progredire le competenze linguistiche degli studenti, facilitare l'acquisizione di conoscenze nelle materie e favorire l'integrazione dei minori rifugiati.

5. Conclusioni

Il progetto, sviluppato all'interno di un quadro di riferimento teorico e metodologico, ha fornito criteri e strumenti per la strutturazione in classe, da parte dei Docenti coinvolti, di itinerari congruenti con un modello di lingua e di apprendimento rispondente alle esigenze degli alunni progettando itinerari per la comunicazione linguistica che hanno fatto ricorso, in particolare per l'insegnamento dell'italiano L2, a tematiche quali il cibo, nonché all'elaborazione per gruppi di storie per immagini e fumetti. Nelle classi italiane coinvolte è emersa altresì la necessità, nell'insegnamento della grammatica, di avere cura di semplificare i testi orali e scritti; fornire glossari e spiegazioni di termini settoriali; dare consegne chiare e semplici; fare ampio ricorso a materiale non linguistico (tabelle, immagini, schemi, grafici ecc.) ricorrere a griglie.

How would you evaluate the training material you studied for the Modules you chose?

Module 4: Learning language



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

QUAMMEL:OT
ERASMUS+PROJECT

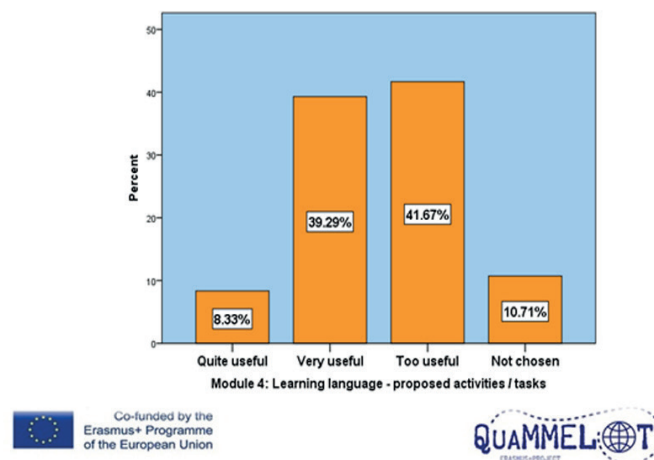
65

Figura 1 – Risultati della valutazione dei contenuti del modulo Learning Language

La partecipazione dei Docenti al corso on line ha contribuito dunque a rafforzare le competenze di base, trasversali e soft skills ed a renderli più consapevoli rispetto alle risorse linguistiche dei loro studenti, a rivalutare il loro repertorio e a validarlo in un senso di autoconsapevolezza in quanto facilitatori del loro apprendimento che insegnano prima di tutto “come” studiare e, quindi, capaci di agevolare tale studio con una mediazione didattica basata su strumenti. Nel Rapporto di monitoraggio effettuato dall'équipe nazionale greca, attraverso un questionario che ha raccolto dati quantitativi e qualitativi, alla domanda sugli argomenti ritenuti adeguati per la loro formazione è emerso che il modulo Learning Language è stato molto apprezzato riportando il 40,48% come “Too useful” ed il 34,52 % come “very useful” come si evince dal grafico sotto riportato (Figura 1).

Anche la valutazione delle attività proposte all'interno del Modulo ha ricevuto valutazioni decisamente positive: 41,67% “to useful” ed il 38,29% “very useful” (Figura 2).

How would you evaluate the proposed activities / tasks for the Modules you chose to follow?

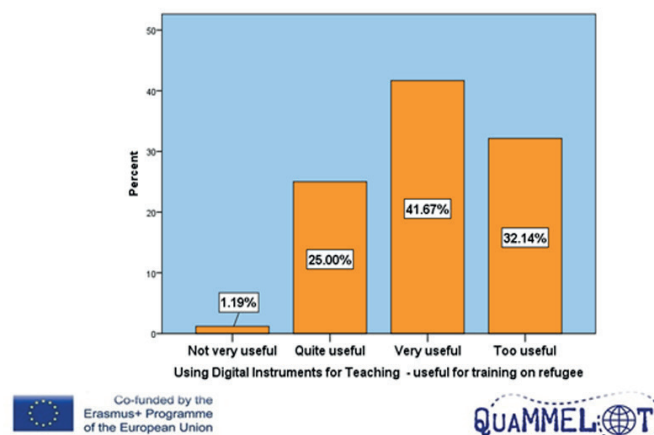
Module 4: Learning language

75

Figura 2 – Risultati della valutazione delle attività del modulo Learning Language

Le competenze acquisite dai docenti sono state quelle di saper realizzare una attività didattica cross-curricolare, anche con l'utilizzo delle TIC, tenendo presente che la riflessione metalinguistica e dunque la concettualizzazione di nozioni che riguardano ad esempio la lingua italiana, la sua grammatica, la sintassi., hanno un grado differente di difficoltà in base alle culture di appartenenza. Il grafico evidenzia che le TIC sono state ritenute utili per il 41,67% e molto utili 32,14% (Figura 3).

Which of the following topics do you consider useful for training in refugee / migrant education?

Using Digital Instruments for Teaching/Learning the Language

58

Figura 3 – Risultati della valutazione dell'utilità delle TIC

Possiamo affermare che aver fornito ai Docenti, attraverso il corso on line, metodi incoraggianti lo sviluppo intellettuale e l'apprendimento degli studenti migranti e rifugiati nell'istruzione secondaria, ha migliorato i loro risultati di apprendimento e ha sostenuto e rafforzato le politiche di integrazione.

Note

¹ Professore Associato dell'Università degli Studi di Firenze, Presidente del Corso di Studio in Formazione Primaria, Coordinatrice del Progetto europeo KA2 QuaMMELOT.

² Intervento presentato dal Team pedagogico greco ad Atene nel corso del Multiplier Event il 24 gennaio 2020.

Riferimenti bibliografici

- Biagioli R. (2018). *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*. Pisa: ETS.
- Biagioli, R. & Giudizi, G. (2019). Orizzonti linguistici e pedagogici per l'insegnamento. Il bilinguismo a scuola. Reggio Emilia, Edizioni Junior.
- Busch, B. (2018). *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*. Working Papers in Urban Language & Literacies, 236, 1-13.
- Busch B. (2006). *Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations*, in Busch B., Jardine A. & Tjoutuku A. (eds.) *Language Biographies for multilingual learning*, Cape Town, PRAESA Occasional Papers No. 24, pp. 5–17.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (2016). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Diadori, P., Palermo, M. & Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Dodman, M. (2013). *Linguaggio e plurilinguismo. Apprendimento, curriculum e competenze*. Trento: Erickson.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252. Doi:10.1017/S0142716409990373.
- Tronbacke, B. (1993). *The publishing of Easy-to-read in Sweden*. Easy-to-read Foundation, <http://www.lattlast.se/pub/3132/easysweden.pdf> [28/06/2020]
- Tronbacke, B. (August 25-31, 1996). *Easy-to-read, An important part of reading promotion and in the fight against illiteracy*. 62nd IFLA General Conference-Conference Proceedings. <http://origin-archive.ifla.org/IV/ifla62/62-trob.htm> [28/06/2020].

La formazione degli insegnanti della scuola secondaria tra e-Learning e Ricerca-Azione

Maria Grazia Proli¹

Keywords

Formazione degli insegnanti,
Ricerca-azione, e-Learning

Abstract

I progetti di ricerca-azione che gli insegnanti in servizio presso varie Istituzioni scolastiche toscane hanno introdotto nella propria scuola in seguito alla partecipazione al Corso di Aggiornamento professionale organizzato dall'Università di Firenze, e finanziato con i fondi MIUR-FAMI Obiettivo Specifico 2 "Integrazione e Migrazione legale", hanno permesso di comprendere approfonditamente gli strumenti per la ricerca teorica e pratica atti a favorire una didattica innovativa. La formazione e-learning è stata erogata sulla piattaforma d'Ateneo Lifelong Learning, con la finalità di costruire conoscenze condivise sui temi della ricerca educativa e delle emergenze derivate dai contesti, tramite una didattica inter-attiva.

1. Introduzione

La complessità del mondo attuale e la velocità dei mutamenti in atto nelle società ad ogni latitudine, ha determinato, a partire dagli ultimi decenni del XX secolo ad oggi, l'evolversi dei modelli pedagogici che nel tempo hanno condotto verso la costruzione di percorsi formativi che hanno come focus la trasformazione degli studenti in cittadini attivi e responsabili (Catarci & Fiorucci, 2013). Gli approcci interculturali all'insegnamento e all'apprendimento richiedono lo sviluppo della comprensione dei molteplici contesti socioculturali e la capacità di utilizzare la conoscenza delle culture altre per facilitare la comunicazione (Liddicoat, 2004). Conoscere le culture altre significa comprendere modalità diverse di rappresentare il mondo e di agire la realtà (Biagioli, 2019). Come afferma Graziella Favaro (2017, p. 49), occorre essere capaci di coniugare *l'unità con la diversità*, di dare risposte sia ai bisogni specifici che a quelli connessi all'apprendimento comune, di individuare i traguardi di una comunicazione informale, e quelli propri dell'acquisizione curricolare. Queste sono alcune delle sfide che si pongono ai docenti che operano nelle classi eterogenee per lingua e cultura d'origine.

2. La formazione degli insegnanti

Nel marzo 2006 le *Linee guida per l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri* ponevano "l'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua" al centro "dell'azione didattica" e sottolineavano che "tutti gli insegnanti di classe, di qualsiasi disciplina" sono coinvolti al fine di collaborare al processo di integrazione raggiungibile anche attraverso "l'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano condizione essenziale [...] per partecipare e sentirsi parte della comunità scolastica e non" (pp. 6-11).

L'insegnamento dell'italiano come lingua di contatto attiva la via dell'accoglienza e alimenta il senso di appartenenza alla comunità scolastica ed extrascolastica, considerando tutti gli insegnanti di classe come facilitatori linguistici in grado di integrare competenze di tipo disciplinare, gestionale, relazionale, interculturale, didattico

e linguistico (Cartei, 2010). Ciò richiama l'importanza del ruolo svolto dai 'saperi' e dalle competenze degli insegnanti nel facilitare e promuovere contesti inclusivi, confermando la centralità della formazione in servizio degli insegnanti che lavorano in contesti ad alta complessità socioculturale (Zoletto & Zanon, 2019).

Queste considerazioni sono in relazione con la necessità di una formazione permanente degli insegnanti, come indicato nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (2000) in continuità con le istanze espresse dal Consiglio Europeo di Lisbona che, nelle Conclusioni (paragrafo 26), aveva posto l'accento sull'importanza delle nuove competenze di base che riguardano le tecnologie dell'informazione, la conoscenza delle lingue straniere, la cultura tecnologica, lo spirito d'impresa e le competenze sociali (citato in Capperucci, 2013). A questo scopo, all'interno del Programma di apprendimento permanente (*Lifelong Learning Program-LLP*) istituito dal Parlamento europeo nel novembre 2006, è stato avviato il programma Erasmus che è rivolto non solo alle esigenze didattiche, di apprendimento e mobilità europea degli studenti, ma coinvolge anche il personale docente e molti altri soggetti attivi nell'organizzazione e nell'erogazione dell'istruzione e della formazione permanente (Capperucci, 2013, pp.113-114).

Nel contesto nazionale la legge 107/2015, attraverso il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, considera "la formazione in servizio come 'ambiente di apprendimento continuo, cioè un sistema di opportunità di crescita e di sviluppo professionale per l'intera comunità scolastica. La crescita professionale del personale, la partecipazione attiva al dibattito culturale e il contributo concreto all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo, e quindi del sistema Paese, rappresentano altrettante condizioni per restituire una rinnovata credibilità sociale a chi opera nel mondo della scuola" (p. 5).

3. L'esperienza del Corso di Aggiornamento professionale in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali"

Sulla base del Piano Nazionale per la Formazione in servizio dei docenti 2016/2019, che individua tra le priorità nazionali "l'integrazione, le competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale" - con particolare attenzione alle istituzioni che operano in contesti multiculturali e a forte complessità sociale - è stato elaborato un piano formativo finanziato con il "Fondo Asilo Migrazione Integrazione 2014-2020" (FAMI), che si è sviluppato in diverse fasi coinvolgendo diversi attori istituzionali.

Una prima parte del Piano di Formazione, articolato in 4 assi, ha visto il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze come istituzione erogatrice del Master in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" (a. a. 2016-2017), al quale è seguita una seconda fase che ha riguardato l'attività di ricerca-azione a scuola attuata mediante l'erogazione di un Corso di Aggiornamento professionale in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali. Ricerca-azione Programma nazionale FAMI 2" (a. a. 2018-2019). In questa seconda fase sono stati formati cinquanta docenti in servizio presso Istituzioni scolastiche toscane.

Le attività di ricerca-azione svolte dai docenti in servizio nelle Istituzioni scolastiche afferenti alla rete di scopo regionale sono state precedute da un modulo formativo in presenza (6 ore), incentrato sul tema della ricerca in educazione e sull'elaborazione del disegno di ricerca riferito ai contesti scolastici, e da una formazione e-learning (24 ore) erogata sulla piattaforma d'Ateneo *Lifelong Learning*, con la finalità di costruire conoscenze condivise sui temi della ricerca educativa e delle emergenze derivate dai contesti, tramite una didattica inter-attiva che ha favorito la collaborazione e lo scambio di pratiche tra i Corsisti (Ranieri, 2005).

Sono state effettuate 30 ore di attività di ricerca-azione all'interno delle scuole della rete di scopo, al termine delle quali gli insegnanti iscritti al Corso hanno redatto un Project work.

La ricerca-azione ha favorito la prospettiva dell'insegnante-ricercatore che conosce in maniera approfondita e

scientifico il contesto classe e lo trasforma progettando interventi migliorativi, controllando i processi e reiterandoli, se necessario, con revisioni e cambi di strategia (Trincherò, 2018) (figura 1).



Figura 1 – Fonte: R. Trincherò, 2018; www.edurete.org [10/03/2020].

Il Corso, attuato in modalità *blended*, ha previsto una stretta correlazione tra la formazione in presenza, l'attività cooperativa svolta in e-learning e l'attuazione dei disegni di ricerca a scuola, con l'obiettivo di creare un nesso costante tra la teoria e la pratica educativa, arricchita dalla co-costruzione e integrazione di 'saperi' attraverso lo scambio di pratiche tra gli insegnanti in formazione.

Dalla presentazione dei Project work² realizzati sono emersi un insieme di argomenti riconducibili a tre macro-aree tematiche così denominate:

- Verso un curriculum interculturale;
- Metodi strumenti e linguaggi per il successo formativo;
- Gli apprendimenti linguistici nella scuola multiculturale.

Tali tematiche sono state al centro di un Convegno nazionale tenutosi il 14 settembre 2019 presso l'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI, dal titolo *Contesti multiculturali: la scuola si racconta*, dove – dopo gli interventi dei Relatori – si sono svolte tre sessioni di lavoro parallele, all'interno delle quali alcuni degli insegnanti formati hanno presentato i propri lavori di ricerca.

In particolare, dalla sessione dal titolo *Gli apprendimenti linguistici nella scuola multiculturale* sono emerse esperienze di ricerca-azione riguardanti:

- l'educazione plurilingue e interculturale nella scuola globale;
- la valorizzazione delle lingue d'origine degli alunni non italofofoni;
- il coding e l'italiano L2;
- la didattica dell'inclusione: l'importantissimo ruolo assolto dalla scuola nel processo d'inserimento degli studenti non italofofoni nel tessuto sociale - focus affettività
- la fiaba e il "kamishibai" come forma di didattica per migliorare l'inclusione nella scuola secondaria di primo grado di uno studente analfabeta assoluto, mai inserito in un contesto scolastico.

Si presenta di seguito la sintesi degli esiti delle attività e-learning condotte dai Corsisti.

GLOSSARIO

I corsisti hanno creato un glossario dedicato ai termini propri della ricerca in educazione per verificare la loro comprensione dei testi di riferimento e per attivarsi nella ricerca bibliografica individuale.

N. partecipanti	50
Voci elaborate	232
Totale accessi al database realizzato	1.416

BIBLIOGRAFIA CONDIVISA

I Corsisti hanno partecipato attivamente alla realizzazione di un database di indicazioni bibliografiche, contenuti multimediali, link a siti e pagine web dedicati ad argomenti utili al progetto di ricerca-azione da svolgere nelle loro classi.

N. partecipanti	50
Record elaborati	232
Totale accessi al database	2.131

FORUM

I Corsisti hanno animato il Forum del Corso confrontandosi su temi e argomenti relativi alla ricerca-azione, alle esperienze e alle pratiche educative.

N. partecipanti	50
Totale discussioni	106
post pubblicati	145
Totale visualizzazioni	2.765

4. Buone idee emerse dal Forum

Dalla lettura dei post pubblicati dagli insegnanti nel Forum generale del Corso, è emerso l'interesse diffuso a condividere pratiche, metodologie e strumenti conosciuti e sperimentati nella pratica educativa individuale che sono stati poi assunti e trasferiti nella ricerca-azione, o sono stati inseriti nella "cassetta degli attrezzi" o *tool-box* personale.

Di seguito vengono inseriti alcuni argomenti di discussione inerenti all'insegnamento dell'italiano L2 in relazione alle tematiche dell'inclusione, della cittadinanza, dell'empatia come modalità efficace per costruire relazioni (Boffo, 2012a).

I SILENT BOOK: libri silenziosi che parlano tutte le lingue

di BARBARA FANTI - venerdì, 26 aprile 2019, 23:05

A proposito di pedagogia interculturale, di didattica inclusiva. Negli anni ognuno affina e mette a punto “attrezzi del mestiere” nei quali si riconosce più che in altri. Personalmente una quasi identificazione l’ho spesso sperimentata davanti all’eloquente silenzio dei silent book: strumenti duttili, poliedrici, adattabili a tante diverse situazioni nei laboratori linguistici, facilitatori e promotori di Relazione. Attraverso sapienti narrazioni per immagini, si esplorano i meccanismi di negoziazione e co-costruzione di senso. Si può osservare come la lettura condivisa di libri senza parole possa valorizzare le narrazioni individuali e come questo abbia una ricaduta positiva sul rafforzamento dell’autostima e il miglioramento delle relazioni inclusive. La condivisione di un silent book risulta motivante nei confronti della lettura e della discussione del reale, agevola l’apprendimento della lingua e la creazione di un gruppo, stimola appunto la condivisione di esperienze e significati personali. L’ottica del percorso è interdisciplinare. La lettura dei silent book emerge come occasione preziosa per educare alla cittadinanza globale ed esercitare il diritto di essere lettori attivi nella comunità internazionale. Interessante è, a tal proposito, la condivisione di percorsi, verticali, orizzontali, elaborati dai docenti.

EMPATIA

di ROSAMARIA AGOSTINO - venerdì, 29 marzo 2019, 17:17

Numero di risposte: 3

Uno degli strumenti che aiuta a definire efficaci azioni davanti a situazioni difficili è l’empatia: la capacità di “mettersi nei panni degli altri”. In effetti, questo permette di acquisire più facilmente quella serie di informazioni legate alla fiducia che spesso si instaura a seguito di un atteggiamento empatico, consentendo di capire più facilmente la problematica in questione e le eventuali soluzioni. A volte scambiata come la qualità di chi è buono, o peggio di chi vuole assecondare chi ha davanti, l’empatia è invece la capacità di capire fino in fondo la situazione che si pone. Nell’ambito scolastico, quindi, siamo chiamati a esercitare il più possibile tale abilità non solo per stare bene in classe o per risolvere un dato problema, ma per essere veri educatori efficaci.

Re: EMPATIA

di GIOVANNA ANTONIA CRUCITTI - domenica, 31 marzo 2019, 17:05

Sono d’accordo sul fatto che sia molto importante, da un punto di vista educativo, sviluppare la capacità di “mettersi nei panni degli altri” perché “amplia lo sguardo”, aiuta a vedere i fatti che accadono e le persone da prospettive diverse. La mia ricerca-azione si basa proprio su questo aspetto e utilizza il gioco di ruolo come metodologia principale per provare a far emergere questa capacità o svilupparla.

di ELENA CRESCIOLI - sabato, 30 marzo 2019, 18:20

Sono d’accordo nel dare un ruolo di primo piano all’empatia, senza la quale non solo non sarebbe possibile una consapevole comprensione e collaborazione fra pari ma neanche l’instaurarsi di un “patto educativo” tra insegnante e alunni. Rapportarsi in maniera empatica significa prima di tutto riconoscere i propri pensieri e le proprie emozioni dando loro un nome e successivamente relazionarsi con gli altri mediante lo stesso procedimento.

LE CLASSI PLURILINGUE E L'IMPORTANZA DELLA LINGUA

LAURA PALMISANI

Re: Le classi plurilingue e l'importanza della lingua
di LAURA PALMISANI - lunedì, 29 aprile 2019, 16:41

Per quanto riguarda le Scienze sono consapevole dell'importanza di dover curare in maniera peculiare e costante il lessico, per far sì che questo diventi fruibile anche ai bambini non italofoeni e per far ciò cerco di predisporre lezioni arricchite di disegni e immagini (disegnate o proiettate sulla Lim). Per quanto riguarda la Matematica la difficoltà maggiore la riscontro nella risoluzione dei problemi essendo essi molto legati alla comprensione del testo che a sua volta implica una competenza linguistica.

Trovo molto di aiuto per i bambini non italofoeni far eseguire i problemi dopo averli "immaginati" o "recitati" (role-playing). Gli alunni rispondo positivamente alla richiesta di immaginare e rappresentare un problema prima di risolverlo sul quaderno.

Da questa breve ricognizione tra gli argomenti affrontati dagli insegnanti nel Forum del Corso, si intravede la molteplicità e la complessità dei temi affrontati nella pratica educativa quotidiana, e l'evoluzione della figura dell'insegnante-ricercatore, riflessivo e pronto a trasformare le proprie pratiche, consapevole che il superamento delle criticità e il miglioramento continuo dell'agire educativo dipendono anche dalla capacità di sentirsi parte di una comunità educante da co-costruire ogni giorno (Cunti, 2018).

5. Conclusioni

La modalità *blended learning* con la quale è stato erogato il Corso di Aggiornamento professionale in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" presso il Dipartimento FORLILPSI – Università degli Studi di Firenze - ha permesso la differenziazione dei materiali didattici e delle attività formative proposte attraverso l'uso di molteplici strumenti digitali. I Corsisti sono stati coinvolti in attività di e-learning collaborativo come, ad esempio, la costruzione di una "Bibliografia condivisa" - un database con informazioni e contenuti relativi ai temi della ricerca-azione e delle pratiche educative - o l'animazione di un forum attraverso il quale i docenti in formazione hanno potuto comunicare esperienze e pratiche effettuate nelle classi d'insegnamento.

Il *blended learning* rappresenta, pertanto, la possibilità di formarsi in contesti caratterizzati da una forte sinergia tra media, strumenti, metodologie, relazioni e cooperazioni, in un ambiente definito dall'interazione tra aule reali e virtuali, e tra soggetti in formazione, e permette contestualmente di ottimizzare i tempi di apprendimento (Ferrari, 2019).

Gli insegnanti che si sono formati nel Corso di Aggiornamento professionale finanziato dal Progetto nazionale FAMI hanno compreso a fondo quanto la ricerca teorica e pratica favorisca soluzioni educative e didattiche innovative. In questa prospettiva l'importanza della formazione continua degli insegnanti e la loro consapevolezza che occorre imparare ad apprendere, studiare i casi, praticare anche la ricerca-azione, consente di favorire il processo d'inclusione di tutti gli studenti nella scuola in contesti multiculturali.

La formazione universitaria post-laurea apre ad una dimensione che stimola l'implementazione delle competenze, la riflessività e l'evoluzione professionale nella prospettiva dell'insegnante-ricercatore (Boffo, 2012b; Federighi, 2018).

Note

¹ Assegnista di ricerca presso Dipartimento FORLILPSI, Università degli Studi di Firenze.

² Esiti delle attività di ricerca-azione nelle scuole: Totale ricerche effettuate 48; Project work consegnati 48; Istituzioni scolastiche coinvolte 19.

Riferimenti bibliografici

- Biagioli, R. (2019). *Alunni immigrati e scuola inclusiva*. In R. Biagioli & G. Giudizi, *Orizzonti linguistici e pedagogici per l'insegnamento. Il bilinguismo a scuola* (pp. 114-172). Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Boffo, V. (2012a). *L'insegnante come educatore: la dimensione della cura*. In S. Ulivieri (a cura di, 2012), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp.115-138). Pisa: ETS.
- Boffo, V. (2012b). *L'insegnante riflessivo: tra teoria e prassi*. In S. Ulivieri (a cura di, 2012), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 45-67). Pisa: ETS.
- Capperucci, D. (2013). *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cartei, C. (2010). *Progettare il curriculum in chiave interculturale*. In D. Capperucci & C. Cartei, *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi e strumenti* (pp. 217-321). Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M., Fiorucci M. (2013, a cura di). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando Editore.
- Cunti, A. (2018). *Disvelare l'implicito nella formazione degli insegnanti. Una ricerca in progress*. In P. Federighi (2018, a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 345-350). Firenze: Firenze University Press.
- Favaro, G. (2017). *Parole che includono. L'italiano per (non essere) stranieri*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera, (A cura di), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 495-514). Pisa: ETS.
- Federighi, P. (2018, a cura di). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Ferrari, S. (2019). *Mediamorfosi dell'e-learning*. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (2019, a cura di), *Tecnologie per l'educazione* (pp.95-124). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Liddicoat, A. (2004). Intercultural language teaching: principles for practice. *New Zealand Language Teacher*, v. 30, 17-24. https://www.researchgate.net/publication/281571069_Intercultural_language_teaching_principles_for_practice [28/06/2020].
- MIUR, (2006). *Linee guida per l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MIUR, (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Roma.
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2018). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.
- Zoletto, D. & Zanon, F. (2019). La ricerca-azione come "risposta" alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 15, 13-25.

Accoglienza e riconoscimento delle competenze dei migranti dei Cpia del Lazio

Paolo Di Rienzo¹ e Brigida Angeloni²

Keywords

Educazione degli adulti, Migranti, Riconoscimento delle competenze, Approccio biografico-narrativo

Abstract

Gli insegnanti che operano nel sistema di istruzione degli adulti hanno vissuto negli ultimi anni un'importante fase evolutiva del contesto educativo, che ha visto modificare la composizione delle proprie classi dei percorsi per il conseguimento della licenza media inferiore, in classi composte prevalentemente da persone provenienti da altri Paesi. Gli insegnanti si trovano quindi di fronte ad adulti provenienti da esperienze scolastiche e professionali di diverso tipo e livello, realizzate in sistemi educativi e lavorativi poco o per nulla conosciuti. A fronte di questo grande cambiamento, che riguarda non soltanto l'esigenza di offrire un percorso personalizzato sulla base delle particolari esigenze degli adulti, ma l'importanza di adottare un approccio di valorizzazione degli apprendimenti pregressi e delle diverse identità culturali, i docenti esprimono l'esigenza di formazione ed aggiornamento specifico per essere accompagnati in una necessaria rivisitazione di prassi, strumenti e approcci educativi.

1. Introduzione

I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (Cpia) sono il primo luogo di accesso al sistema scolastico ed educativo per i migranti adulti. Il corpo docenti del Cpia è impegnato quindi nell'accoglienza di un numero di utenti in prevalenza stranieri, in parte occupati, che accedono ai percorsi scolastici del Centro e sui quali va costruito il piano formativo individuale.

Per costruire una proposta e un patto formativo che siano confacenti ai bisogni delle aspettative degli utenti che intendono conseguire il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione e/o il diploma di istruzione secondaria superiore, è necessario utilizzare modalità e strumenti adeguati, che riescano a sollecitare l'emersione delle informazioni utili per valorizzare i saperi pregressi, tenendo conto delle difficoltà linguistiche e dei diversi contesti di origine, dove sono stati realizzati percorsi scolastici completati o interrotti che fanno riferimento a sistemi scolastici diversi dal nostro, sia in termini curricolari che metodologici. Emerge quindi un bisogno da parte dei docenti di affinare le proprie competenze in termini di accoglienza, orientamento e valutazione degli apprendimenti pregressi, con un approccio metodologico più adeguato al target dei propri utenti.

Sulla base di queste riflessioni, il Cpia 10 del Lazio e il Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, hanno realizzato un progetto nell'ambito delle attività del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del Lazio dal titolo "Competenza e accoglienza in un'ottica di rete", con l'obiettivo generale di studiare e promuovere le competenze relative alle pratiche di accoglienza e di riconoscimento dei crediti degli studenti stranieri presso i Cpia.

2. Il progetto

Date le caratteristiche degli obiettivi del progetto, si è scelto di impiegare il modello della ricerca-azione (Lewin 1980), che risulta coerente con l'esigenza di far emergere i saperi e gli orientamenti degli insegnanti, in quanto testimoni privilegiati del contesto in cui si realizza il progetto, nonché destinatari indiretti degli strumenti costruiti e sperimentati. La cooperazione tra ricercatore e docenti ha permesso lo strutturarsi di un rapporto paritetico, nella condivisione dell'impostazione del progetto, attraverso un continuo scambio di aspettative, bisogni e strategie.

Il progetto è articolato in tre fasi principali: un'indagine conoscitiva aperta a tutti i docenti dei Cpia del Lazio, due focus group e un percorso formativo che hanno coinvolto venti docenti provenienti da quattro Cpia (Cpia 3 Roma, Cpia 8 Frosinone, Cpia 9 Latina, Cpia 10 Formia).

L'indagine conoscitiva, a cui hanno aderito 47 docenti, si è svolta tramite un questionario anonimo on line, in cui si sono raccolte informazioni su tempi, prassi e strumenti destinati all'accoglienza degli studenti migranti. I risultati hanno evidenziato le difficoltà dei docenti a utilizzare strumenti adeguati al target in questione: essi adottano in prevalenza questionari a risposta chiusa e aperta e limitano il tempo dedicato ai colloqui; le prassi tra i diversi Cpia risultano disomogenee e ciò può risultare penalizzante per gli studenti che si trasferiscono da un centro all'altro per motivi di residenza e/o di lavoro.

Le informazioni raccolte sono state la base sulla quale si è costruita un'attività laboratoriale, articolata in due focus group, al fine di far emergere l'esperienza dei docenti, i bisogni di formazione e aggiornamento su metodi e strumenti di accoglienza. I docenti partecipanti alle attività del progetto hanno realizzato un profilo delle competenze in merito all'accoglienza e all'accompagnamento dell'utenza per il riconoscimento dei crediti.

Sul versante motivazioni, è emersa chiaramente la positività e l'interesse nel confrontarsi con allievi adulti, portatori di esperienze personali e professionali, anche di tipo multiculturale. L'educazione in ambito andragogico (Knowles, 1996) e l'approccio interculturale (Portera, 2013) viene considerata una nuova sfida didattica, ma anche un arricchimento esperienziale (Jarvis, 2004) ed umano. Inoltre, è forte la percezione di svolgere un ruolo che va al di là dell'obiettivo educativo, ma che sconfina nella mediazione interculturale, dove il docente diventa "agente di democratizzazione che favorisce l'acquisizione di una cittadinanza piena" (Fiorucci, 2017, p. 77), operando in termini di recupero della dispersione scolastica, favorendo i percorsi di inserimento e partecipazione nella vita politica e sociale.

Nella discussione sulle competenze necessarie ai docenti dei Cpia, è stato evidenziato come per insegnare in un contesto adulto e multiculturale siano necessarie competenze interculturali, la conoscenza dei contesti sociali e dei sistemi scolastici di provenienza. Inoltre sono state individuate alcune competenze specifiche per svolgere le attività di accoglienza, dalla capacità di informare in modo adeguato l'utente e di supportarlo nella corretta compilazione della modulistica di iscrizione e nella sottoscrizione del patto formativo, di identificare le competenze formali legate ai saperi/discipline curricolari e le competenze informali e non formali, alla capacità di orientamento e di comunicare in modo efficace concetti complessi a persone non di madre lingua italiana.

Il percorso formativo è stato proposto in due moduli. Nel primo si è avviata una riflessione sul concetto di competenza (Le Boterf, 2010), aprendo una prospettiva interpretativa di tipo olistico (Benadusi, Molina, 2018), che possa valorizzare tutti gli aspetti della vita delle persone e l'esperienza di cui sono portatori, a partire dalla propria cultura di provenienza, passando per le esperienze scolastiche e professionali e le passioni personali. In particolare, il costrutto di competenza è stato approfondito in relazione al tema dell'apprendimento degli adulti (Alberici, 2008) del valore dell'esperienza (Bruner, 1990), dell'attività di riflessione (Schön, 1993) e del metodo biografico-narrativo come approccio per mettere in trasparenza il bagaglio di competenze degli individui adulti (Di Rienzo, 2017).

Nel secondo modulo sono stati sviluppati gli strumenti per realizzare il percorso di emersione delle competenze e degli apprendimenti pregressi. Tale percorso, attraverso l'approccio biografico narrativo (Bruner, 1990; 2002), accompagna l'individuo nella riflessione e nel recupero delle esperienze di apprendimento, permette la ricostruzione dell'identità personale in continuità con la propria personale storia biografica (Kim 2009; Loiodice, 2017), stimola la riflessione sul proprio progetto migratorio e sulla definizione di un progetto personale (Di Rienzo, 2014).

Il set di strumenti³ si compone di:

- una traccia di intervista biografica semi-strutturata, per avviare la riflessione autobiografica e avviare un rapporto dialogico col beneficiario;
- 4 griglie di riflessione sulle esperienze più importanti della propria vita, familiare e personale, sul percorso di studi e sulle esperienze professionali;
- una scacchiera per l'autovalutazione delle competenze trasversali, suddivisa in quattro aree: competenze organizzative, competenze comunicative, competenze relazionali e competenze personali;
- una griglia sui progetti passati e attuali, con uno stimolo a individuare quali azioni vanno intraprese per realizzare il proprio obiettivo progettuale;
- una mappa concettuale che conclude il percorso di riflessione e permette al soggetto di vedersi nella sua dimensione completa, fatta di esperienze passate, progetti, passioni e identità familiare e culturale.

Tutti i dati e gli elementi raccolti negli otto strumenti sono quindi la base per la costruzione del documento finale, nel quale, con l'ausilio del docente, l'utente seleziona quali aspetti del proprio percorso mettere in evidenza: risultati di tipo scolastico formativo, esperienze professionali, interessi personali, conoscenze linguistiche, competenze trasversali, progetti e obiettivi. Il documento finale, corredato di eventuali certificati ed evidenze a supporto di quanto dichiarato, andrà a costituire il portfolio personale dell'utente.

È stato utilizzato un linguaggio semplice e chiaro, tenendo conto della competenza linguistica dei soggetti interessati, ma anche della eventuale difficoltà a comprendere concetti complessi tipici di un'altra cultura di riferimento.

Per facilitare l'individuazione del livello dei percorsi scolastici e formativi dichiarati dagli utenti che provengono da altri Paesi, è stato predisposto un catalogo dei sistemi scolastici dei quaranta Paesi di maggior provenienza degli studenti.

Ai docenti è stato fornito un diario di bordo, dove registrare i singoli incontri con gli studenti, lo stato della consegna degli strumenti, l'andamento del percorso, eventuali difficoltà, elementi di riflessione, ecc.

Per facilitare e uniformare il processo, sono state predisposte delle linee guida che accompagnano il docente in ogni fase, con indicazioni e suggerimenti.

3. Conclusioni

Il set di strumenti è stato sperimentato su venti studenti iscritti ai quattro Cpia che hanno aderito al progetto, distribuiti tra i 3 diversi livelli scolastici. Al termine della sperimentazione è stato realizzato un incontro per raccogliere le osservazioni dei docenti e per riflettere sull'eventuale necessità di modifica o adattamento degli strumenti. Tutti i docenti hanno dichiarato che la struttura degli strumenti e la sequenza in cui sono stati proposti sono risultati adatti al target e all'obiettivo del percorso. Hanno anche fatto rilevare che il processo, così come articolato, permette di tornare più volte su alcuni temi di riflessione autobiografica, di far emergere i percorsi di vita degli utenti e di poterne evidenziare il valore in termini di esperienza. È stato quindi possibile realizzare il documento finale, selezionando quali esperienze mettere in evidenza.

Sono stati molto importanti i colloqui realizzati tra uno strumento e l'altro, anche per superare la diffidenza rispetto alla necessità di condividere molte informazioni autobiografiche, diffidenza manifestata soprattutto dagli

utenti che hanno alle spalle un percorso migratorio complesso, ancora in una fase di costruzione di fiducia rispetto al contesto di accoglienza.

In alcuni casi si è partiti da una iniziale apertura al dialogo, per passare poi a una fase di ritrosia, conclusasi poi con la confidenza di fatti drammatici, che hanno però permesso di mettere in valore esperienze dolorose e difficili.

Tutto il gruppo dei docenti coinvolti ha valutato il percorso di emersione delle competenze uno strumento valido ed efficace per garantire un'accoglienza più appropriata all'utenza del Cpia, perché permette un rapporto personalizzato, che fornisce una serie di informazioni estremamente utili alla predisposizione del percorso formativo, a partire dalla possibilità di avere maggiori elementi per procedere al riconoscimento dei crediti formativi, per comprendere le attitudini del soggetto nei confronti dei percorsi educativi, individuando tratti individuali e competenze trasversali che possano essere di supporto nella conclusione del percorso didattico e compensare eventuali lacune di tipo curricolare.

Inoltre, è stato ritenuto importante il percorso di emersione in funzione di una maggiore consapevolezza del soggetto rispetto al legame tra obiettivo didattico e realizzazione del proprio progetto di vita.

Infine, i docenti hanno ritenuto determinante il ruolo di accompagnatori/consulenti svolto a sostegno degli studenti, sia come supporto motivazionale, sia come stimolo alla riflessione su alcuni elementi non considerati di valore dagli interessati, che ha permesso una percezione di maggiore autostima.

Note

¹ Professore Associato, Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli studi Roma Tre.

² Dottoranda di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa, XXXIV ciclo presso il Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli studi Roma Tre.

³ Gli strumenti sono pubblicati sul sito del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del Lazio (<https://www.crsslazio.it>), a cui si rimanda per un approfondimento.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare*. Bologna: Franco Angeli.
- Benadusi, L., Molina S. (a cura di) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar Strauss and Giroux.
- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, p. 39-52.
- Di Rienzo P. (2017). Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 1, 2017, p. 20-24.
- Fiorucci, M. (2017). Lavoro, dialogo e mediazione interculturale. In Loiodice I., Uliveri S. (a cura di). *Per un nuovo patto di solidarietà*. Bari: Progedit.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Kim, Y.Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. In Deardoff D.K. (ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lewin, K. (1980). *I conflitti sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: Eyrolles/Éditions d'Organisation.
- Loiodice, I. (2017). Percorsi identitari e dialoghi interculturali. In Loiodice I., Uliveri S. (a cura di). *Per un nuovo patto di solidarietà*. Bari: Progedit.
- Portera, A. (2013). *Competenze interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.

L'apprendimento della lingua italiana nei Cpia come strumento di inclusione socioculturale: uno studio nel Lazio

Sara Gabrielli¹ e Alice Fortuna²

Keywords

Alfabetizzazione,
Migranti, Inclusione

Abstract

Il presente contributo considera il ruolo dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti come luoghi in cui favorire un'inclusione non solo linguistica, ma anche socioculturale per la popolazione adulta migrante. Considerando e valorizzando il contributo che possono offrire gli studenti dei corsi di livello A1 e A2, indispensabile per capire i bisogni formativi e le esigenze di inclusione sociale, sono state raccolte – attraverso interviste semistrutturate – la loro esperienza e i loro suggerimenti utili a migliorare il processo di insegnamento-apprendimento.

1. Introduzione

Le comunità professionali dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) devono affrontare oggi una sfida notevole per rispondere alle richieste di un'utenza eterogenea in contesti non sempre lineari (INVALSI, 2020), coinvolgendo un pubblico impensabile fino a pochi anni fa e arrivando oggi a contare un numero di 229.400 iscrizioni (Benedetti in INDIRE, 2018).

I CPIA, infatti, offrono percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana per adulti con cittadinanza non italiana rilasciando un titolo che attesta il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue). Alla popolazione adulta con cittadinanza italiana è offerta la possibilità di iscrizione (a partire dai 16 anni di età), per conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione o la certificazione attestante le competenze di base acquisite al termine dell'istruzione obbligatoria nell'istruzione professionale e tecnica.

Nel panorama migratorio attuale appare evidente l'importanza dei CPIA, oggi 131 in Italia (INVALSI, 2020), come primi enti che attestano competenze e conoscenze utili a richiedere il permesso di soggiorno di lungo periodo non solo italiano, ma anche europeo (in conformità al decreto del 4 giugno 2010)³. L'attenzione alla padronanza linguistica può essere considerata una responsabilità socio-politica, oltre che educativa del Paese d'accoglienza (Maddii, 2004) e dell'Unione Europea, in una prospettiva di inclusione linguistica e professionale che rispetti il pieno sviluppo delle potenzialità della persona e che coniughi le esigenze individuali dei migranti con le istanze della società residente (Iannaccaro, 2019; Cadeddu, Marras, 2019), come evidenziato dalla Commissione delle comunità europee: "ai fini dell'integrazione sono indispensabili conoscenze di base della lingua, della storia e delle istituzioni della società ospite; mettere gli immigrati in grado di acquisirle è essenziale per un'effettiva integrazione" (COM (2005) 389 final). Diversi studi, infatti, evidenziano che l'apprendimento della lingua del paese ospitante può essere annoverato fra i principali propulsori dei processi di inclusione della popolazione migrante (Adserà, Pytliková 2015; Favaro, 2016; Colombo, Scardigno, 2019).

2. L'analisi dei bisogni formativi nei CPIA: un progetto di ricerca

Nell'ambito di un dottorato di ricerca presso Sapienza Università di Roma⁴ in collaborazione con il CPIA 3 del Lazio, si sta svolgendo un monitoraggio delle buone pratiche di inclusione promosse nei corsi di livello A1 e A2 per adulti migranti. A tale scopo sono state condotte osservazioni dirette, non partecipate e sistematiche in otto classi di livello A1 e A2, tra ottobre 2019 e febbraio 2020, per un totale di 48 ore. Parallelamente, per approfondire il tema dei bisogni formativi di docenti e studenti, sono state condotte interviste semistrutturate rivolte ai docenti e agli studenti delle classi osservate. I primi hanno focalizzato le modalità didattiche, i fabbisogni formativi e le buone pratiche di inclusione (Gabrielli et alii, 2020); gli studenti dei corsi di livello A2 hanno risposto alle interviste sulla loro esperienza formativa e sulle aree di miglioramento dei corsi. In particolare, nell'ultima giornata di corso, dopo lo svolgimento dell'esame di livello linguistico per la certificazione del livello A2, sono stati intervistati sei studenti: quattro donne e due uomini; tre studenti provenienti dall'Honduras (due sorelle e il marito di una di loro, in Italia da 4 anni), due coniugi dal Perù (in Italia da 10 anni, la moglie, e 5 anni, il marito) e una studentessa dall'Ucraina (in Italia da 8 anni). Gli studenti presentano livelli diversi di alfabetizzazione e istruzione nel loro Paese d'origine, a partire dalla scuola primaria fino ad arrivare alla laurea.

In questa sede presentiamo e discutiamo un'analisi preliminare delle interviste agli studenti, utili per conoscere e valorizzare il punto di vista dei destinatari del percorso formativo e per individuare piste di intervento da considerare in fase di ri-progettazione didattica.

3. Dar voce agli adulti migranti: le interviste agli studenti del CPIA

Le interviste raccolte hanno focalizzato le motivazioni che hanno spinto gli studenti ad iscriversi al CPIA e allo studio della lingua italiana, le intenzioni per il futuro rispetto allo studio dell'italiano L2, i punti di forza e di miglioramento del corso.

Per tutti il corso di livello A2 ha rappresentato il primo approccio all'italiano Lingua Due (L2), anche se tutti affermano che già parlavano l'italiano, nella misura indispensabile alla sopravvivenza.

Le motivazioni all'iscrizione sono state diverse, legate al supporto dei familiari ("abbiamo una figlia piccola, a scuola, e per noi è importante aiutarla con i compiti"; "ho accompagnato mio marito"), alla necessità di richiedere "la carta di soggiorno", alla curiosità verso la lingua ("mi piace la lingua italiana") e, naturalmente, alle necessità pratiche ("serve per vivere in Italia").

La sede del Centro è stata individuata tramite vicinanza fisica da 3 studenti ("cercando una scuola vicino casa") e tramite passaparola dai rimanenti 3 ("io con amici, con un amico scusa, ho domandato dove posso andare per imparare italiano e allora mi ha detto vai lì").

Tutti gli studenti affermano che vorrebbero proseguire con il corso di livello B1, mostrando un grande interesse: "continuerò perché ancora non capisco tante parole è meglio studiare perché se no non si capisce".

Alla richiesta di individuare aree di miglioramento del corso che hanno seguito, le risposte sono differenti ed eterogenee. Infatti, alcuni intervistati non hanno indicato possibili migliorie, sia perché completamente soddisfatti (2), sia – in un caso – per un senso di umiltà ("mi sembra che devo imparare meglio così dopo che imparo meglio posso cambiare... per adesso penso ancora a studiare").

Altri studenti (3) hanno evidenziato difficoltà dovute alla disomogeneità della classe e alla presenza di studenti che secondo loro avrebbero dovuto seguire i corsi nel livello A1 ("la divisione degli alunni perché a volte ci troviamo che stavamo lì aspettando che gli altri, che magari era meglio se stavano in un corso, in un altro corso, A1 per esempio"). Tale aspetto è stato riconosciuto come difficoltà anche dai docenti, che spesso riscontrano la necessità di istituire a livello normativo dei livelli intermedi tra A1 e A2 o una struttura per moduli (lettura, scrittura, alfabetizzazione, ...) che riconosca i differenti bisogni formativi degli studenti.

Inoltre, sembra essere pesata l'assenza di un libro o un testo di studio unico, utilizzato da diversi docenti e disponibile anche per esercitarsi a casa ("credo io che sarebbe meglio continuare a seguire uno stesso libro anche se sono due maestri").

Tra le aree di forza dei corsi tutti gli studenti hanno menzionato la disponibilità dei docenti, anche nello spiegare argomenti utili nella vita quotidiana ("loro è spiegato tante cose per contratto"), e nella gestione delle relazioni interpersonali ("sono stati bravissimi, perché anche se noi siamo tutti grandi, siamo tutti anche dei..., non tutti della stessa età"; "c'è una pazienza di far capire bene... una volta, un'altra volta. Io sono professore in pensione"). Dal punto di vista linguistico, ciò che sembra aver creato maggiori difficoltà per la totalità degli studenti è stata la scrittura e la formulazione scritta delle frasi, soprattutto in riferimento alla grammatica (sono citate le "doppie", i "pronomi", "sapere quando usare un articolo, un pronome, questo lo rende difficile"). Una studentessa ha riconosciuto l'importanza dello studio della sintassi e della grammatica nella vita quotidiana: "a volte tu stai a parla' con qualcuno ma non sai perché mette questa parola qui, questo verbo qua, e dopo quando lo sentivo era come che 'Ah, ecco quello di cui abbiamo parlato ieri'."

4. I CPIA come luoghi di socializzazione

Dall'analisi delle interviste realizzate emerge come i CPIA non siano solo un luogo di apprendimento di una seconda lingua ma anche un'occasione di incontro con la società ospitante. Gli studenti hanno incontrato spesso la necessità di rivolgersi ai docenti per informazioni su ambiti al di fuori della didattica, come la richiesta del permesso di soggiorno e la lettura di contratti. In linea con quanto riscontrato nelle interviste agli studenti, i docenti hanno peraltro riferito episodi in cui gli studenti, anche di corsi precedenti, hanno chiesto supporto nella lettura di analisi mediche o nella ricerca di informazioni per la ricerca di un lavoro: "una ragazza m'ha fatto vedere i risultati delle analisi, era incinta, e m'ha detto 'Scusa, che dice questa cosa qua?'; "mi hanno chiesto se potevo dare qualche indicazione di lavoro... quindi sono andata a casa, ho cercato su internet e ho trovato un riferimento e l'ho dato a una delle ragazze, che il giorno dopo è sparita. È tornata adesso, dopo tre mesi... ha un lavoro stabile... è molto felice!" (Gabrielli et alii, 2020).

Si evidenzia, così, il ruolo delle relazioni con il docente come fondamentale nel processo che favorisce l'apprendimento e promuove un percorso di inclusione socioculturale.

I CPIA risultano, inoltre, essere luoghi di incontro non solo con il docente, cittadino del Paese ospite, ma anche con persone che condividono un simile percorso migratorio, provenienti anche da diversi Paesi ("non siamo tutti della stessa età e tutti sono [ndr. di paesi] diversi, ma ci siamo trovati bene con tutti"). È proprio nel dialogo con l'altro che la lingua italiana assume il ruolo di "lingua ponte" che permette l'instaurarsi di relazioni amicali. Il termine "lingua-ponte" si riferisce "ad una lingua non materna utile come base di transfer verso la lingua obiettivo" (Cognini, 2019, p. 124). La conoscenza dell'italiano ed i CPIA, quali enti deputati alla promozione di tale conoscenza, appaiono fondamentali per la duplice possibilità di soddisfare bisogni primari e di "creare reti di relazione fuori dalla cerchia dei connazionali" (Santerini, 2017, p. 28). Infatti, i corsi di apprendimento dell'italiano come L2 diventano spesso, soprattutto per le donne che rappresentano la porzione maggiore tra gli studenti intervistati, "esperienze di socializzazione e avvio all'integrazione nel Paese, prima possibilità di uscita dall'ambiente domestico e di amicizia" (Santerini, 2017, p. 29).

Proprio le donne "riscoprono il bisogno di apprendimento con il tempo, dopo una fase di adattamento alla nuova situazione che le vede impegnate principalmente fra le mura domestiche" (Aquilino, 2011, p. 430) o in quello lavorativo ("sempre lavoro! Non posso mancare da lavoro!").

Tutte le studentesse e gli studenti intervistati si sono iscritti al CPIA dopo un periodo piuttosto lungo di permanenza in Italia (dai 4 ai 10 anni). Solo nel momento in cui è apparsa la necessità di aprirsi ed entrare pienamente

nel contesto socioculturale italiano, gli intervistati si sono iscritti al corso – per tutti il primo frequentato – portando con loro il primo bagaglio di esperienza linguistica appreso.

I bisogni pratici, legali e di sopravvivenza, appaiono legati a quelli familiari e di costruzione di reti sociali, per esempio nel supportare l'inserimento dei figli a scuola o del marito nel contesto lavorativo.

5. Conclusioni

Acquisire le “parole per dirlo” (Santerini, 2017, p. 29) rappresenta un processo linguistico che consente l'incontro con l'altro attraverso un'interazione più consapevole e che promuove lo sviluppo di abilità di socializzazione.

Infatti, come sottolinea Barni (2001, p. 128): “Il motivo principale dell'apprendimento della lingua da parte degli stranieri immigrati non è certo il generico arricchimento della cultura personale: questa nuova componente della società italiana e questo nuovo pubblico della lingua italiana come L2 è spinto da motivazioni strumentali di interazione comunicativa, di integrazione sociale, di identità culturale e di inserimento professionale”.

Sembra ovvio notare che – nonostante gli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (2015) aspirino a garantire a tutti le stesse opportunità di apprendimento permanente – le possibilità di accesso all'istruzione, e di conseguenza di inserimento nel tessuto sociale e professionale, non sono omogenee per tutti (UNESCO, 2019).

In questo processo, si evidenzia il ruolo del CPIA dove le relazioni instaurate con i docenti e con i compagni di corso diventano fondamentali non solo per favorire l'apprendimento, ma anche, e forse soprattutto, per promuovere un percorso di inclusione e per aprire le porte dell'Europa (Biondi, Lo Re, 2020). I CPIA, nelle parole delle persone intervistate nel corso della ricerca, costituiscono certamente un punto di riferimento istituzionale e umano, un ponte per collegarsi e aprirsi alla società nella quale si trovano a vivere.

L'istruzione nei Centri provinciali diventa così strumento di apprendimento permanente, di socializzazione e di raccordo interculturale, per gli adulti, e al contempo raccordo interistituzionale di una società più inclusiva.

Note

- ¹ Dottoranda in Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma.
- ² Laureanda in Psicologia dello Sviluppo Tipico e Atipico, Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma.
- ³ Per l'ottenimento del permesso di soggiorno CE di lunga durata è necessario dimostrare una conoscenza linguistica di italiano pari al livello A2 del QCER, attestabile dai CPIA. Per l'acquisizione della cittadinanza italiana, invece, è necessaria una certificazione della conoscenza della lingua italiana di livello B1.
- ⁴ Dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma.

Riferimenti bibliografici

- Adserà, A., Pytliková, M. (2015). The role of language in shaping international migration. *The Economic Journal*, 125, 49-81.
- Aquilino, A. (2011). Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati. *Italiano Lingua Due*, 2, 419-444.
- Barni M., Villarini A. (a cura di) (2001). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Benedetti, F. (2018). Introduzione. In Benedetti, F. (a cura di). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia: Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE. Disponibile online: <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/05/Viaggio-istruzione-adulti-in-Italia.pdf> [28/06/2020].
- Biondi, L., Lo Re, I. (2020). Italiano L2 in contesto migratorio. Una proposta didattica. *Italiano a scuola*, 2, 269-290.
- Cadeddu, M., Marras, C. (a cura di), (2019). *Plurilinguismo e Migrazioni. Linguaggi, ricerca, comunicazione*. Focus cnr. Edizioni Consiglio Nazionale delle Ricerche. Disponibile online: <http://eprints.bice.rm.cnr.it/19655/1/PLURIMI%2019%20BONIFAZI%20et%20al.pdf> [28/06/2020].
- CCE (2005). *A Common Agenda for Integration Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union*. Bruxelles, 19.2005, COM 2005 389 final.
- Cognigni, E. (2019). Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte. *EL.LE*, 8(1), 121-137.
- Colombo, M., Scardigno, F. (2019). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Quaderni CIRMiB Inside Migration*. Milano: Vita e Pensiero.
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-12.
- Gabrielli, S., Benvenuto, G., Sposetti, P., Szpunar, G. (2020). I Cpia come enti istituzionali di inclusione: un caso di studio a Roma. In De Maio, G. (a cura di). *Osservatorio Romano sulle Migrazioni: XV Rapporto*. IDOS.
- Iannaccaro, G. (2019). Prima della scuola: spunti per impostare nuovi percorsi scolastici in un'epoca di alta mobilità individuale. *Annuali online della Didattica e della Formazione Docente*. Vol.11, n. 17/2019, pp. 67-86.
- INVALSI (2020). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*. Roma: INVALSI. Disponibile da: https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf [28/06/2020].
- Maddii, L. (2004). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano come L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.
- Manente, M. (2018). Le difficoltà di integrazione negli apprendenti adulti immigrati con bisogni linguistici specifici (BiLS). *Italiano Lingua Due*, 1, 432-439.

- Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 1, 53-64.
- Santerini, M. (2017). Donne immigrate e nuova cittadinanza democratica. *Pedagogia Oggi*, 1, 25-37.
- Solcia, V. (2011). Non solo lingua. I corsi L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione. *Italiano Lingua Due*, 2, 129-200.
- UNESCO (2019). *4th Global Report on Adult Learning and Education*. Disponibile online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274/PDF/372274eng.pdf.multi> [28/06/2020].

Per una rinnovata visione dell'altro: empatia e apprendimento

Vanna Boffo¹

Keywords

Relazione Educativa,
Empatia, Apprendimento,
Processo Formativo

Abstract

L'articolo si occupa di effettuare una disamina del costrutto di empatia a partire dal concetto di relazione educativa. Viene affrontato il significato di relazione educativa attraverso gli autori che lo hanno plasmato a livello teorico per evidenziare come l'empatia, nella sua definizione fondamentale, tragga origine da una analisi profonda della realtà relazionale. Altrettanto l'empatia è connessa con e si trova alla base dell'apprendimento autentico, si descrive il ruolo dell'empatia proprio nei processi di apprendimento e di istruzione. Infine, il ruolo proiettivo della responsabilità civile rappresenta il canone per l'attuazione dell'empatia attraverso la relazione educativa in ogni contesto vitale.

1. Chi è l'altro: la relazione educativa

Se c'è un impegno a cui l'educazione dovrebbe attendere con assoluta dedizione, questo è l'impegno a studiare, dissodare, comprendere e applicare la categoria di *relazione* e, così facendo, farla diventare il perno fondamentale, imprescindibile, dell'azione pedagogica. Abbiamo bisogno di riflettere e di pensare alla relazione, abbiamo bisogno di esercitare una capacità critica sul binomio della relazione, rappresentato dal soggetto e dal suo interlocutore, abbiamo bisogno di curvarci a cogliere il nucleo profondo della biunivocità. Senza relazione non c'è apprendimento, senza relazione non c'è formazione, senza relazione non ci sono il sostegno educativo e l'accompagnamento nella prossimità.

Poi, potremo parlare delle azioni che stanno dentro la relazione, come il dialogo, la parola, l'ascolto. Potremo indagare il sentire, l'udire, il percepire, tuttavia prima di riflettere sull'atto che produce, sarà importante capire il *che cosa sia* la relazione, che chiamiamo educativa, senza pensarci, senza rendersi conto, senza cogliere le vertigini dell'incontro che rendono una relazione tale, non solo una interazione oppure un imprevisto comunicativo. Molta teoria è stata scritta, soprattutto, in ambito filosofico, sulla categoria di relazione, fin da quando Martin Buber non la pose a fondamento stesso della soggettività. Importanti sono le pagine dove si occupa di spiegare perché alla base dell'io, come del me, ci sia in realtà un "e" che congiunge l'io e il tu, rendendo un unico connubio l' "io e tu". Siamo agli inizi del Novecento, un secolo fa, un'era fa, eppure agli esordi del tempo in cui il *diverso* diventa il nemico, troviamo le tracce della riflessione più profonda sul concetto di relazione. Martin Buber, ebreo viennese, si trova coinvolto nel furioso dibattito sul sionismo e vive l'alba della diaspora ebraica nell'Europa degli anni Venti del Novecento. A ben pensarci, la filosofia dialogica emerge, fin da subito, e prima ancora che la divisione, la separazione, il razzismo, la lotta contro l'altro come nemico si affermi e poi evada in ogni angolo dell'Europa annessa al dominio tedesco, nasce il *pensiero sulla relazione* che ha origine, appunto, in un tempo di massima divisione e separatezza.

Afferma Buber nell'introdurre cosa sia la relazione:

Sono tre le sfere in cui si instaura il mondo della relazione [...]. La prima è la vita con la natura. Qui la relazione oscilla nel buio, al di sotto della parola. Le creature reagiscono di fronte a noi, ma non hanno la possibilità di giungere fino a noi, e il nostro dir-tu a loro è fissato alla soglia della parola. La seconda è la vita con gli uomini. Qui la relazione è manifesta, in forma di parola. Possiamo dare e ricevere il tu. La terza è la vita con le essenze spirituali. Qui la relazione è avvolta nelle nubi, ma capace di manifestarsi, muta, ma creatrice di parola. Non usiamo alcun tu e tuttavia ci sentiamo chiamati, rispondiamo – costruendo, pensando, agendo: diciamo con il nostro essere la parola fondamentale, senza poter dire tu con le labbra.

La relazione ha proprio origine dal pensiero e dal suo rapporto con il linguaggio, la relazione è nell'esperienza delle persone, è nelle azioni concrete, è nella quotidianità della vita, è all'origine della vita.

La relazione materna primaria è la condizione che dà il primo impulso al formarsi della biunivocità che ci caratterizza in quanto uomini, una lunga storia di conoscenza novecentesca ci racconta proprio di quanto tale relazione sia fondamentale per il miglior benessere vitale nell'infanzia, nell'adolescenza e nella adultità. La relazione è la condizione di partenza del nostro costituirci come persone umane e come soggetti/persone in un benessere condizionato appunto dalla nascita (Bowlby, 1988; 2003). Perché ripetere ciò che la letteratura psicoanalitica e psicologica hanno descritto così bene e così a fondo? Sostanzialmente perché sentiamo l'esigenza e l'emergenza di spiegarci il motivo dello star bene insieme, in ogni forma del vivere, in famiglia, al lavoro, nei momenti di svago, nell'apprendere e nel comprendere che il sapere e la conoscenza sono veicoli perpetui di relazione. Di relazione educativa.

Dunque, allora, è necessario riflettere su cosa sia e dove sia la relazione educativa. Come la relazione diventi educativa e come in contesti di apprendimento, la scuola, la formazione, la riflessione su ognuno di questi oggetti, non si possa fare a meno di indicare la relazione educativa come il veicolo, il mezzo, il ponte per traghettare l'altro, per riconoscerlo, per rispecchiarlo.

La relazione interpersonale e la relazione intrapersonale possono essere indicate come parti della relazione educativa quando la dimensione di intenzionalità, di orientamento e di progettazione caratterizza il legame fra due o più persone. Allora, è proprio nella dimensione intenzionale che la relazione prende spessore e corpo. Cosa è la dimensione di intenzionalità che Dewey prima (2014), e Borghi poi (1953), hanno così ben descritto? L'intenzione, l'intenzionalità, la direzione rappresentano le matrici di una relazione educativa che accompagna ogni atto verso l'altro e, dunque, anche la disposizione a rivolgersi verso, ad andare incontro. Il secondo passaggio di una relazione educativa è caratterizzato dall'orientamento, dalla direzione, dal moto a luogo verso qualcuno. La terza prospettiva è il progetto, il gettare le basi per costruire, *proiecio*, il pianificare, programmare predefinire con e attraverso una struttura di sapere, di conoscenza, di azioni, di esperienze.

Dunque, la relazione educativa si sostanzia di questi tre aspetti e ognuno li potrà sperimentare nel proprio contesto di vita o di lavoro. La relazione educativa cambia i soggetti che la vivono, li modella, li trasforma con consapevolezza, con intenzionalità, con progettualità. La relazione trattiene i modi per divenire "educativa" e, al loro interno, traccia anche i mezzi della peculiare caratteristica di farsi *empatica*. Proprio a tale costrutto sarà dedicato il prossimo centrale passaggio.

2. Un costrutto complesso: l'empatia

Si fa presto a dire empatia, negli anni, almeno da quando la diffusione delle opere di Edith Stein è stata avviata, il termine corre veloce ogni volta che si parla di relazione e comunicazione, così la parola "empatia" in tutte le lingue, soprattutto in ambiti educativi, sociali, didattici, formativi, è diventata sinonimo di simpatia, di accoglienza, di apertura. Già quando Edith Stein iniziò a trattare il tema dell'*empatia*, ed erano i primi anni del Novecento, in modo particolare il 1916, fu molto cauta nella sua analisi e uno degli aspetti che affrontò con particolare impegno

fu proprio la distinzione fra *empatia*, *unipatia*, *simpatia*, a sottolineare il fatto che anche all'epoca, pur in una ristretta cerchia di filosofi fenomenologi, era importante sottolineare le differenze e saper cogliere, al contrario, il significato effettivo che corrispondeva al *provare empatia*. Di fatto, la ricerca di Edith Stein sul *problema dell'empatia* fu la prima indagine scientificamente condotta su un costrutto/concetto importante, giunta a noi, in lingua italiana, solo negli anni Ottanta del Novecento.

L'idea che sta alla base dell'opera più importante di Edith Stein, la sua tesi di Dottorato, discussa appunto nel 1916 e stampata nel 1917, *Il problema dell'empatia*, è comprendere quale sia l'essenza degli atti di empatia ovvero che cosa caratterizzi la relazione intersoggettiva fra due persone. L'empatia è una forma di esperienza, già conosciuta dai filosofi che si occupavano di estetica alla metà dell'Ottocento, e da alcuni medici tedeschi a inizio Ottocento, mediante cui si entra in relazione con l'altro, come spiega Edith Stein, è il mezzo attraverso cui si perviene alla conoscenza della coscienza estranea.

Afferma Edith Stein, proprio in apertura del capitolo II della sua tesi dottorale, dal titolo *L'essenza degli atti di empatia*:

Alla base di ogni discussione sull'empatia vi è un presupposto sottinteso: ci vengono dati dei Soggetti estranei e la loro esperienza vissuta (*Erleben*). Ciò di cui si discute verte sulla modalità di formazione del processo, sui risultati e sul fondamento di questa datità (Stein, 1984, p. 67).

Edith Stein è interessata all'esperienza vissuta estranea ovvero esattamente a ciò che l'Altro vive e, dunque, sente, percepisce, capisce. Cosa significhi cogliere l'esperienza vissuta estranea è possibile comprenderlo se davvero siamo all'interno di una esperienza di interesse per l'oggetto che il soggetto rappresenta. E Edith Stein è interessata a tale approfondimento del vissuto, al raggiungimento di tale consapevolezza perché è profondamente coinvolta con il senso dell'altro. Desidera capire cosa sia l'emozione, il sentimento, il senso dell'altro stesso, dalla parte più oscura del sé che ancora non conosce nella sua portata psicoanalitica. Edith Stein è molto diretta nella sua ostensione degli atti di empatia, li vuol comprendere a fondo e sa che solo l'esempio può indicare la via maestra. Famosa è la storia che racconta:

Per capire a fondo l'essenza dell'atto empatico, facciamo questo esempio: un amico viene da me e mi dice di aver perduto un fratello ed io mi rendo conto del suo dolore. Che cos'è questo rendersi conto? Su che cosa invece esso si basa, donde so di questo dolore, di ciò non vorrei qui trattare. Forse giungo a saperlo attraverso la percezione del suo volto pallido e sofferente, della sua voce sommessa o quasi afona, forse ancora attraverso le parole con cui egli si esprime: su tali argomenti si possono ovviamente avviare delle indagini, tuttavia di essi non mi interessa qui parlare. Quel che invece vorrei sapere è cosa sia di per sé tale rendersi conto e non attraverso quali vie sia possibile giungere ad esso (Ivi, pp. 71-72).

Sono tre i passaggi attraverso cui è possibile capire a fondo *il rendersi conto* e, oggi, sappiamo che i tre movimenti dell'empatia rappresentano le diverse condizioni attraverso cui la persona umana sente e percepisce l'esperienza dell'altro.

I gradi sono: 1) l'emersione del vissuto; 2) la sua esplicitazione riempiente; 3) l'oggettivazione comprensiva del vissuto esplicitato. Nel primo e nel terzo grado l'atto di presentificazione corrisponde in modo non-originario alla percezione non-originaria, mentre nel secondo grado esso corrisponde in modo pure non originario all'attuazione del vissuto. Il soggetto del vissuto empatizzato, però, non è lo stesso che compie l'atto dell'empatizzare, ma un altro – ciò è un fatto assolutamente nuovo rispetto al ricordare, all'attendere, al fantasticare i propri vissuti – dal momento che i due Soggetti sono reciprocamente separati, non collegati come nell'altro caso attraverso una coscienza d'identità, una continuità nei vissuti. Mentre io vivo quella gioia che è provata da un altro, non avverto

alcuna gioia originaria: essa non scaturisce in maniera viva dal mio Io, né ha il carattere di essere stata viva in precedenza come la gioia ricordata, tanto meno essa è meramente fantasticata, priva cioè di una reale vita, ma è precisamente l'altro Soggetto quello che prova in maniera viva l'originarietà, sebbene io non viva tale originarietà; la sua gioia che scaturisce da lui è originaria, sebbene io non la viva come originaria. Nella mia esperienza vissuta non-originaria, io mi sento accompagnato da un'esperienza vissuta originaria, la quale non è stata vissuta da me, eppure si annunzia in me, manifestandosi nella mia esperienza vissuta non-originaria. In tal modo noi perveniamo per mezzo dell'empatia ad una specie di atti esperienziali sui generis (Ivi, pp. 78-79).

Le parole di Edith Stein ci hanno indicato da subito che il primo movimento coinvolge la sfera emotiva, il riconoscimento delle emozioni come dato fisico, questo movimento implica una consapevolezza profonda proprio del dato dell'*attenzione*. Può essere esercitata l'attenzione, può essere praticata come esercizio dell'altro-da-sé, si tratta di apprendimento di una conoscenza su un sapere complesso che non è quello delle emozioni, ma quello dell'interiorità. Il secondo movimento ha una matrice fortemente cognitiva, è un atto di razionalità e di uso della logica deduttiva. Ci ricordiamo qualcosa che abbiamo vissuto nel vederlo vivere nell'altro. Si tratta di richiamare il senso del rispecchiamento, della similarità, della consistenza nella differenza e, in questo secondo movimento, è possibile ri-vedere una esperienza vissuta attraverso la lente di ciò che l'altro ci prospetta. Afferma Edith Stein che è come rivivere non originariamente una esperienza, si avverte il vissuto pur non avendolo esperito direttamente. Perché possiamo farlo? Perché siamo in grado di farlo? Perché il cervello umano è costituito anche da memoria e da ricordo e, attraverso queste facoltà mentali, è possibile riuscire ad assimilare ciò che non è stato vissuto con ciò che, evocandolo, è stato avvicinato. Infine, il terzo movimento riassume la responsabilità dell'uscita da se stessi per comprendere e capire l'altro, per comprendere e capire e ampliare l'esperienza.

L'empatia è il mezzo attraverso il quale la conoscenza del mondo, di se stessi e degli altri si amplia e si dispone ad un arricchimento intenso e profondo proprio perché è possibile imparare a *sentire* ciò che, essendo sconosciuto, si arricchisce del sapere dell'altro. L'*empatia* trattiene la possibilità di conoscenza profonda delle emozioni, della cognizione e della responsabilità verso l'altro ovvero la parte valoriale di cui ogni atto comunicativo umano è densamente ricco. L'*empatia* ha un aspetto etico importante da considerare, per questo è fondamentale riflettere il piano educativo dei comportamenti empatici come anche quello dei sentimenti empatici.

3. Apprendere attraverso l'esperienza: provare empatia

Ciò che interessa in questa sede è considerare il ruolo dell'*empatia* nei processi di apprendimento in età adulta, da una parte, perché riteniamo che imparare, acquisire, sapere, capire siano movimenti mentali e fisici, siano atti educativi a cui condurre l'altro, come anche, dall'altra, sia importante riflettere sull'*empatia* per rendere ragione del moto attraverso il quale avanziamo come specie, come società, come paese, come istituzioni, come persone. Non come individui, ma come persone. E, all'interno dell'atto di apprendere, c'è un movimento empatico che si costituisce verso gli altri, che sentiamo, anche se non immaginiamo, che potremmo valorizzare per poter trasformare in una condizione di *well-being*. L'*empatia* come *well-being* per la specie umana, la relazione come fine da raggiungere per supportare l'apprendere, un apprendere che si posiziona nel terzo movimento attraverso cui l'empatia si dispiega ovvero il movimento di "ritorno all'altro". Questo terzo movimento è determinante, implica la consapevolezza dell'apprendere, con responsabilità verso l'altro, senza 'tenere per sé', ma donando all'altro-da-sé il senso della nuova conoscenza. Non c'è apprendimento senza un rapporto empatico con l'altro, con la materia, con il sapere, con la conoscenza. L'*empatia*, in quanto costruito di relazione, connesso alla relazione, dentro la relazione, è il nucleo più intimo dell'apprendere, infatti si acquisisce ciò che comprendiamo, ciò che amiamo, ciò che affettivamente teniamo dentro di noi. Allora apprendere *con* e *per* mezzo dell'*empatia* può essere una strategia, un mezzo, un metodo per la migliore trasformazione nell'apprendimento.

L'*empatia* può essere la chiave di volta di una modificazione dell'azione didattico-educativa ponendosi alla base di un moto relazionale condiviso e collettivo. Sappiamo infatti che le modificazioni, le trasformazioni, i cambiamenti si svolgono solo quando da uno il sapere passa a molti. E, in questo passaggio, si dispiega la responsabilità civile scaturente da quella soggettiva e di matrice culturale. Qualcuno deve aver insegnato che l'etica permette la massimizzazione del bene e che tale massimizzazione porta beneficio alla collettività più dell'insieme delle persone che la costituiscono. Anche Jeremy Rifkin (2011), da sociologo, e Daniel Siegel (2009), come psicoterapeuta, sottolineano la forza dell'*empatia* e il circolo virtuoso fra apprendimento dall'esperienza, apprendimento collettivo e capacità relazionale ed empatica. Jeremy Rifkin, nel suo famoso testo *La civiltà dell'empatia* illustra con particolare enfasi l'educazione all'*empatia* nei programmi delle scuole statunitensi dove i bambini vengono esposti per molti mesi al contatto di coppie madre-bambino al fine di far rivivere il senso del ricordo di emozioni e affetti passati (Rifkin, 2011, pp. 556-559).

Dato che il coinvolgimento empatico è l'esperienza più profondamente collaborativa che si possa avere, educare la natura empatica dei bambini nell'ambito di una classe scolastica richiede modelli di apprendimento collaborativi (Ivi, p. 559).

Il mondo interconnesso nel quale ci troviamo a vivere, e l'esperienza del Covid-19 lo ha sottolineato e dimostrato ampiamente, crea nuove forme di intelligenza sociale, esperienze condivise attraverso *internet* e l'uso dei *new media*. Un apprendimento non isolato, non solitario, non individuale, ma globale. Sicuramente, ancora molta strada rimane da compiere, potremo dire che siamo agli albori di una certezza relativa al rapporto fra *empatia*, apprendimento, esperienza e collaborazione. Avremmo bisogno di studiare più approfonditamente i modelli educativi informali, ma avremmo bisogno di capire più e meglio come diffondere e praticare l'*empatia*. La dimensione dell'apprendimento collaborativo non è sufficiente, è necessario andare oltre e curare una pedagogia dell'esempio che il mondo adulto ha dimenticato.

In ultima analisi, l'esperienza dell'*empatia* sostiene la responsabilità verso l'altro e impegna alla pedagogia dell'esempio. Essere capaci di responsabilità è il fine della cittadinanza attiva che si può esplicitare in una molteplicità di situazioni. Già venti anni fa, all'uscita del volume di Morin *Una testa ben fatta* (2000) e successivamente con *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001), si diffuse il concetto di biosfera e l'idea che l'uomo sia parte di una società che è fondata sulla specie (Morin, 2001, p. 111). La dimensione etica è, allora, parte dello sviluppo umano attraverso la consapevolezza personale che solo connessi potremo continuare a far vivere il mondo. Sarà necessario sviluppare un'etica della comprensione e un'etica della relazione per avere un futuro sostenibile.

Terminiamo questa riflessione sull'*empatia* con le parole con le quali Rifkin conclude il volume citato, redatto in tempi lontani, più di dieci anni fa. Oggi, a distanza di due lustri abbiamo fatto esperienza di ciò che non è stato raggiunto e del danno incalcolabile che la mancanza di *empatia* ha portato e sta portando al nostro futuro. Mentre l'articolo viene chiuso, sono trascorsi novanta giorni durante i quali il mondo ha vissuto il più grave dramma ecologico e umano con ricadute educative, economiche, culturali e sociali incalcolabili. Il Covid-19 ha trasformato gli ultimi tre mesi a livello mondiale, nessuna popolazione sulla terra si può dire immune dalla tragedia di un virus che ha portato distruzione e morte. Sapremo volgere in opportunità la devastazione del silenzio, della malattia, della solitudine del distanziamento?

In modo, quasi premonitore, così scriveva Rifkin.

La civiltà dell'*empatia* è alle porte. Stiamo rapidamente estendendo il nostro abbraccio empatico all'intera umanità e a tutte le forme di vita che abitano il pianeta. Ma la nostra corsa verso una connessione empatica universale è anche una corsa contro un rullo compressore entropico in progressiva accelerazione, sotto forma di cambiamento climatico e proliferazione delle armi di distruzione di massa. Riusciremo ad acquisire una coscienza biosfera e un'*empatia* globale in tempo utile per evitare il collasso planetario? (Rifkin, 2011, p. 570).

Note

¹ Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze; Presidente del Corso di laurea magistrale in Scienze dell'educazione degli Adulti, Formazione continua e Scienze pedagogiche; Delegato del Rettore al Job Placement; Coordinatore del Dottorato di Scienze della Formazione e Psicologia.

Riferimenti bibliografici

- Boella, L. (2006). L'empatia nasce nel cervello. La comprensione degli altri tra meccanismi neurali e riflessione filosofica. In Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente* (pp. 327-339). Milano: Bruno Mondadori.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borghi, L. (1953). *Il metodo dei progetti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bowlby, J. (2003). *Attaccamento e perdita*. 1. *L'attaccamento alla madre*. Torino: Boringhieri (ed. orig. 1969).
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1988).
- Buber, M. (1993). Io e tu. In Buber M. *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo (ed. orig. 1923).
- De Monticelli, R. (2000). *La persona: apparenza e realtà. Testi fenomenologici 1911-1913*. Milano: Raffaello Cortina.
- de Waal, F. (2011). *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*. Milano: Garzanti (ed. orig. 2009).
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1938).
- Gallese, V. (2006). Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica. In Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente* (pp. 293-326). Milano: Bruno Mondadori.
- Gallese, V., Migone, P. & Eagle M.N. (2006). La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 3, 543-580.
- Hadot, P. (2002). *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi. Trad. it., 2005.
- Lévinas, E. (1998). *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: il Nuovo Melangolo (ed. orig. 1972).
- Morin, E. (2000). *Una testa ben fatta. Per una riforma dell'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1999).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 2001).
- Noddings, N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book (ed. orig. 1990).
- Rifkin, J. (2011). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori (ed. orig. 2010).
- Rogers, C.R. (1983). *Un modo di essere*. Firenze: Martinelli (ed. orig. 1980).
- Siegel, D.J. (2009). *Mindfulness e cervello*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 2007).
- Siegel, D.J. & Hertzell M. (2005). *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 2003).
- Stein, E. (1984). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium (ed. orig. 1917).
- Tronto, J.C. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis (ed. orig. 1993).

Accoglienza e inclusione. Progetto Bibliomondo: l'esperienza di BiblioteCaNova di Firenze

Eliana Caputo¹, Alessandro Giofrè², Benedetta Mucelli³

Keywords

Apprendimento, Alfabetizzazione,
Culture, Valorizzazione, Volontariato

Abstract

BiblioteCaNova è l'espressione della biblioteca Multiculturale, il suo focus strategico è l'azione sinergica tra l'analisi dei bisogni espressi dall'utenza del territorio circostante, ricco di culture diversificate, e la pluralità dei servizi offerti. L'avventura di Bibliomondo è incarnazione del focus strategico, è la rete di offerta di corsi di lingua italiana destinati all'utenza Pluriculturale per soddisfare tutti i livelli di alfabetizzazione a partire dalla pre-alfabetizzazione fino ad arrivare alla buona padronanza nell'uso della lingua. L'insegnante volontario lavora per Bibliomondo, per i suoi allievi sempre così numerosi, lavora per favorire l'integrazione e la successiva inclusione sociale. Nel percorso decennale, i corsi di Bibliomondo si sono rivelati non soltanto didattica ma terreno fertile per una consistente dialettica interculturale, le esperienze enunciate ne sono evidente dimostrazione. L'organizzazione e l'attuazione dei corsi destinati alle fasce più deboli di allievi, quelli privi in assoluto di forme di scolarizzazione si concretizza come la vera innovazione, e se vogliamo evoluzione dell'intero percorso del progetto che non ha mai voluto lasciare indietro nessuno.

1. Le risposte della biblioteca alle necessità del territorio; origini del progetto Bibliomondo, organizzazione e finalità

BiblioteCaNova è l'espressione della biblioteca multiculturale: in riferimento al *Manifesto Ifla*⁴ essa riflette, sostiene e promuove le diversità linguistiche e culturali a livello internazionale, nazionale e locale operando per il dialogo e la cittadinanza attiva, agisce da centro culturale di informazione e di apprendimento.

Il servizio bibliotecario lavora nel rispetto dei principi di libertà fondamentali e di accesso all'informazione e alla conoscenza per tutti, delle identità e dei valori culturali.

Focus strategico della biblioteca è l'azione sinergica tra l'analisi dei bisogni espressi dall'utenza del territorio circostante, così ricco di presenze prevenienti da culture diverse, e la pluralità dei servizi offerti che si avvalgono di risorse umane e associazionistiche presenti sul territorio.

L'avventura di *Bibliomondo* è l'incarnazione di questo focus strategico: nata nel 2011 dopo aver accolto 10 corsi di italiano nell'ambito del progetto "3i Interventi a sostegno delle famiglie di immigrati per una perfetta integrazione" con lo scopo di avvicinare tutta la cittadinanza del territorio circostante alla nuova sede inaugurata nel Dicembre 2009, prossima al decennale della sua attività, rimane fiore all'occhiello dei servizi interculturali della biblioteca e punto di riferimento per le molteplici istituzioni bibliotecarie del territorio fiorentino.

2. Biblioteca e integrazione

Analisi del territorio

Nel quadro più generale riferito all'incidenza della popolazione di origine straniera all'interno del territorio fiorentino, si rileva che la maggiore concentrazione di popolazione immigrata negli ultimi anni si concentra prevalentemente nei Quartieri 1 e 5, una presenza minore nel Quartiere 3. La tabella mette in evidenza la presenza straniera nei singoli quartieri di Firenze (Figura 1).

POPOLAZIONE TOTALE RESIDENTE SUDDIVISA PER QUARTIERE				
Quartiere	ITALIANI	STRANIERI	TOTALE	PERCENTUALE STRANIERI
1	52034	14448	66482	21,47%
2	79609	12061	91670	12,32%
3	36305	4632	40937	10,94%
4	59870	8881	68751	12,50%
5	88211	20665	108876	18,15%
Totale	316527	60865	377392	18,48

Fig. Popolazione straniera nei quartieri del Comune di Firenze (Fonte: Ninni, Paoli e Denaro, 2018).

Relativamente al Quartiere 4, la collocazione territoriale di BiblioteCaNova, si inserisce nel punto decentrato del Quartiere a ridosso del campo rom del Poderaccio e delle zone semi-rurali di Ugnano e Mantignano.

Data la sempre maggiore stratificazione e diversificazione dei livelli culturali dei territori urbani, l'accessibilità ai servizi bibliotecari delle persone immigrate che non parlano ancora la lingua del paese ospitante si rinnova costantemente (Rolle, 2019): dal 2011, anno in cui è nato, il progetto *Bibliomondo* si va strutturando come espressione di questo rinnovamento.

Al fine di promuovere il progetto si attuava una campagna di reclutamento di insegnanti e facilitatori linguistici volontari attraverso l'ideazione di un volantino esplicativo realizzato dalla biblioteca.

Contemporaneamente si procedeva alla diffusione dell'informazione sui corsi attraverso la diffusione dei volantini informativi espressi in un linguaggio semplice e diretto finalizzato a raccogliere un primo contatto con gli interessati, tramite una striscia staccabile da lasciare in box speciali, posizionati in luoghi strategici quali enti pubblici e servizi commerciali.

Tipologie di utenza

Il progetto è stato pensato e strutturato analizzando i bisogni di una fascia di utenza prevalentemente femminile di origine extra Europea (in particolare Africa mediterranea, ovvero Marocco, Algeria, Egitto, Somalia ed Etiopia) che cominciava ad avvicinarsi alla lingua come veicolo di aiuto per i figli a scuola, uscendo da un vissuto quotidiano quasi esclusivamente circoscritto alle mura domestiche.

Da qui è nata la necessità di cominciare a strutturare una rete sociale che avrebbe consentito a queste donne di uscire dal ristretto ambito familiare ormai consolidato da anni, per conoscere, parlare, confrontarsi con persone del paese di accoglienza, e di conseguenza allacciare rapporti di amicizia anche con donne di nazionalità diversa. All'origine i corsi hanno raggruppato donne di età diversa (giovani e meno giovani) che frequentavano i corsi di italiano con il preciso scopo di parlare la lingua, di discutere di temi e problematiche comuni inerenti alla famiglia, all'educazione dei figli, all'aspetto sanitario, alle attività ludiche e festive.

Nel corso degli anni hanno frequentato i corsi circa 560 nuovi cittadini.

Al di là dei numeri, comunque rappresentativi, i risultati più interessanti sono stati alcuni fenomeni, quali la nascita di legami di amicizia e solidarietà al di là della nazionalità, religione e livello di istruzione: un esempio di cittadinanza consapevole dove l'istituzione pubblica è riconosciuta come luogo di accoglienza e sviluppo.

Attraverso il passaparola e l'azione degli organismi sul territorio adeguatamente informati il numero dei corsi è cresciuto: il 2018 per esempio si è chiuso con circa centocinquanta incontri svolti per tremila presenze effettive ai corsi. Dai primi mesi del 2019 ad oggi la tipologia dell'utenza si è ulteriormente diversificata lasciando spazio alla maggiore affluenza di presenze di provenienza sudamericana (Perù, Brasile, Colombia), nordafricana (Egitto, Marocco), Africa subsahariana (Senegal, Costa d'Avorio, Nigeria), indiana (Bangladesh, Pakistan).

Alla luce delle nuove ondate migratorie dell'ultimo biennio, si è manifestato l'incremento delle presenze di giovani e minori non accompagnati debolmente o per nulla scolarizzati: si sono aggiunte alla già numerosa "popolazione" di allievi che hanno trovato all'interno dei corsi di Bibliomondo lo spazio necessario per esprimere le proprie esigenze di lingua, di comprensione delle dinamiche della nuova società accogliente e di ricerca dell'ascolto al fine di trasmettere le esperienze vissute spesso tragiche anche soltanto attraverso semplici racconti.

Da ciò si evince quanto all'interno di ogni corso di lingua che sia di livello base, intermedio o avanzato il momento della comunicazione orale e lo scambio continuo di stimoli e informazioni arricchisce costantemente lo spazio-tempo riservato alla lezione.

I corsi di Bibliomondo non sono quindi soltanto didattici, ma si sono rivelati terreno fertile per una consistente dialettica interculturale.

L'insegnante volontario: esperienze

Bibliomondo è un grande puzzle costruito da insegnanti volontari che hanno provato anno dopo anno, a incastrare una fetta di *tempo libero* nella tabella programmata dei corsi di lingua: se lo spirito del volontario è alimentato dall'idea del *dono*, la sua attività è accompagnata dall'autodeterminazione ad agire senza fini di lucro, a operare gratuitamente e in maniera disinteressata: tutto questo rende l'azione del volontario un fatto sociale e universalmente accettabile, anzi auspicabile.

L'insegnante volontario dona il proprio tempo, le proprie risorse fisiche, economiche, morali e intellettuali.

Il suo agire è un fenomeno sociale nel quale egli stesso è soggetto che dona un bene a un ricevente (allievo) e apparentemente non riceve nulla in cambio.

L'insegnante volontario di Bibliomondo non agisce solo per il prossimo, o per la comunità degli stranieri, non agisce per la salvaguardia dei diritti umani, per uno spirito romantico, o per salvare il mondo, ma il suo agire è rivolto a se stesso e a nessun altro, perché ama quello che fa, si diverte quando lo fa, con passione e appagamento, arricchisce se stesso insieme a chi ha bisogno.

La numerosa e costante partecipazione ai corsi dei tanti allievi ne è la evidente dimostrazione.

Le impressioni di Iacopo, giovane alla sua prima esperienza di facilitatore linguistico descrivono quanto sia importante "aggirare" gli schemi tipici della didattica tradizionale al fine di organizzare la lezione secondo un percorso spesso affidato al caso, a una semplice domanda o impressione di un allievo.

"Io il volontariato l'ho sempre ammirato e ho sempre ammirato i volontari.

Ma sotto sotto pensavo: ma chi glielo fa fare? Sarà che tutto sommato hanno solo molto tempo libero?

Quindi ecco, un po' per pigrizia, un po' perché ho sempre avuto di meglio da fare (o così pensavo) a questo famoso volontariato non mi ci sono avvicinato volontariamente.....

La cosa che ho imparato a amare di questo lavoro è la possibilità di farsi condurre e non di condurre la lezione"
(Esperienza di Iacopo D'annibale, AA.VV., 2014).

Michele, professore di liceo e dirigente scolastico, dopo una vita dedicata all'insegnamento di giovani e adolescenti, di fronte al nuovo approccio di tipo induttivo che la conoscenza della glottodidattica impone a un bravo facilitatore linguistico ha rimodellato le sue competenze di "docente" davanti a un gruppo di allievi adulti caratterizzati da un vissuto decisamente più complesso e culturalmente diversificato.

"Manifestare interesse per i paesi di provenienza è una chiave per impostare da pari a pari il rapporto con gli apprendenti" afferma Michele, "sia pure nella distinzione dei ruoli tra chi insegna e chi apprende. Tale interazione costruttiva fra facilitatore e allievo "non può che migliorare il clima dell'ambiente di apprendimento" (Esperienza di Michele Colabella, AA.VV., 2014).

Eliana, invece è fermamente convinta che mettere il proprio vissuto in relazione con gli altri è un modo per andare oltre la didattica, intrecciare relazioni e condividere esperienze: il riferimento è a Francesco Remotti, antropologo, quando afferma che:

"Ogni persona è l'insieme delle relazioni in cui è coinvolta" e che "gli altri sono già dentro il nostro mondo" (Remotti, 2011).

La lezione non è, non deve essere mai un'attività didattica precostituita, è uno spazio condiviso che favorisce la relazione come processo comune di conoscenza.

Sportello di accoglienza

L'organizzazione dell'attività di "Sportello di Accoglienza" si aggancia immediatamente alla struttura precedentemente illustrata.

Allo sportello si alternano alcuni insegnanti che arricchiscono ulteriormente la propria attività per offrire informazioni, orientamento, e svolgere i colloqui propedeutici all'inserimento degli allievi nei vari corsi.

Il passaggio allo sportello degli utenti stranieri è la chiave di accesso ai corsi di italiano e in aggiunta a tutti i servizi offerti dalla biblioteca; pertanto esso è di estrema importanza per cominciare a percorrere i primi passi verso una migliore integrazione e successiva inclusione sociale.

Organizzazione e livelli dei corsi di italiano

L'organizzazione dei corsi mediamente ha visto l'attuazione nel periodo 2011/2020 di 36 corsi annuali con l'introduzione negli ultimi due anni di un ulteriore corso PreAlfa destinato ad allievi con scarsa o nulla scolarizzazione.

I volontari si organizzano in *equipe* composte da tre o quattro soggetti destinate a gestire classi di livello Pre-base, base, intermedio e avanzato, al fine di garantire la presenza continua e duratura del facilitatore durante il percorso di alfabetizzazione che deve attuarsi senza interruzioni anche in assenza o impedimento temporaneo di un componente dell'*equipe* stessa.

Gli orari di svolgimento dei corsi vengono pensati a seconda che i corsi si rivolgano a donne/uomini e a disoccupati/occupati.

La parte più interessante del progetto è proprio l'organizzazione interna che i volontari si danno, in accordo con la biblioteca.

Si tratta di un'organizzazione orizzontale dove valgono i principi di reciprocità, sussidiarietà, complementarità. Si crede infatti che organizzarsi secondo questi principi educi sia i volontari che i discenti al consolidamento dei valori di partecipazione e cooperazione propri della comunità che abita quel territorio.

Ecco quindi che *Bibliomondo* si conferma progetto educativo più vasto della semplice alfabetizzazione.

3. Studio di caso, gli apprendenti vulnerabili

Apprendenti e nuove tecnologie

In precedenza si accennava che all'origine dei corsi di Bibliomondo l'utenza più debolmente scolarizzata era costituita da donne-mamme prevalentemente provenienti dal Nord Africa, ma già residenti da diversi anni, che si avvicinavano ai servizi della biblioteca. Esse iniziavano a seguire un percorso di comunicazione verbale non formale, di fronte agli stimoli molteplici che l'ambiente multietnico della biblioteca offriva, e formale per cominciare effettivamente a usare strumenti linguistici che consentivano loro di muoversi nel mondo scolastico (per i figli) e nel mondo della pluralità dei servizi (sanitari, amministrativi e di trasporto pubblico).

Nell'ultimo biennio a seguito delle consistenti ondate migratorie si è rilevato un incremento della tipologia di utenza costituita essenzialmente da giovani maschi dotati di scarsa o nulla alfabetizzazione.

Da qui la necessità di strutturare un corso che riuscisse ad attirare l'interesse di questi nuovi giovani e avvicinarli gradualmente alle complesse pratiche di letto-scrittura.

Alcuni docenti volontari, nel periodo compreso tra il 2016-2018 partecipavano a un corso di formazione organizzato dalla Regione Toscana (Progetto SOFT)⁵, uno degli incontri prevedeva la presentazione e le modalità di attuazione del progetto Tabula da parte del Prof. Rocco De Paolis⁶.

In riferimento alle metodologie elaborate dal gruppo di *Ricerca Azione Tabula Torino* il pensiero del gruppo di volontari di Bibliomondo era quello di strutturare il corso secondo le modalità dell'approccio alla letto-scrittura mediante l'uso delle nuove tecnologie (Tablet dotati di specifiche applicazioni destinate all'acquisizione delle più elementari tecniche di scrittura).

Le esperienze precedenti avevano dimostrato la necessità di creare un'app di livello-semplificata per acquisire parole attraverso la composizione guidata delle sillabe della lingua italiana⁷.

Tabula prevedeva l'integrazione del Tablet quale supporto al programma didattico tradizionale; identificando Apps a sostegno del lavoro dell'insegnante/facilitatore.

Il mantra del progetto Tabula era "Non lasciare mai l'insegnante da solo!" (Beacco, Krumm, Little & Thalgott, 2017).

Il Tablet è uno strumento indubbiamente "aumentativo", che attraverso la semplificazione permette all'analfabeta di approcciarsi alle lettere senza frustrazione, creando un rapporto più naturale con la scrittura.

È l'insegnante il primo che deve credere che l'apprendente riuscirà a leggere e scrivere.

Racconto di un'unità didattica

L'unità didattica "tipo" durante la quale si evincono in maniera tangibile le dinamiche di relazione già enunciate è quella della *"Conoscenza del corpo umano attraverso il lessico e percezione del dolore"*⁸.

Questa unità didattica evidenziava una forte partecipazione e coinvolgimento emotivo degli allievi: la parte iniziale relativa alla *motivazione* vedeva la proiezione di un video a sfondo artistico che descriveva le varie parti del corpo umano e la corretta denominazione e pronuncia.

Nelle fasi successive di analisi e verifica emergeva la vivacità dell'atteggiamento collaborativo tra gli apprendenti: sia nell'attività ludica di costruzione di un puzzle (corpo umano, nomi e posizioni), che nel momento della simulazione del "dolore dove?" con la preparazione molto semplificata di un fumetto ambientato in un ambulatorio medico con l'utilizzo di una delle applicazioni del Tablet (App Comica).

Il Tablet è *strumento* e non *fine* spiega R. De Paolis⁹.

Esiti positivi di queste attività costituiscono per gli studenti: potenziamento del sé, maggiore agevolezza nello scrivere con le dita piuttosto che con la penna e possibilità di personalizzare il lavoro mediante foto e riprese effettuate durante la lezione.

4. Conclusioni

L'esperienza di Bibliomondo, seguendo il Progetto Tabula applicata al corso di prima alfabetizzazione Livello PreA1 è ancora in itinere. Da poco tempo è stato concesso ai docenti l'uso di un esiguo numero di Tablet, e la sperimentazione è cominciata nell'estate del 2019, con la valutazione delle reazioni degli allievi di fronte all'uso dello strumento innovativo.

Successivamente a ottobre 2019 (data ufficiale inizio corsi) il Tablet si univa alla programmazione didattica, con immagini, video, comunicazione orale, e prove di scrittura su strumento accantonando inizialmente l'uso del foglio e della penna. "LA DEFINIZIONE DI SÉ, IO SONO, IO MI CHIAMO" cominciava sul *touch screen* del Tablet invece che sul foglio bianco. La tensione degli apprendenti non scolarizzati si affievoliva, si sentivano maggiormente a loro agio. La preparazione e la strutturazione del corso non ha seguito le orme di quella torinese, il luogo (biblioteca) e l'organizzazione didattica (gruppo di insegnanti volontari) non è l'ordinamento di un CPIA.

Confrontando l'esperienza di Torino presentata dal professor De Paolis in sede di formazione e quella di Bibliomondo possiamo affermare in sintesi: l'operato del CPIA di Torino risponde a esigenze linguistiche finalizzate all'acquisizione dei livelli ben definiti di apprendimento (QCER). L'operato di Bibliomondo risponde a esigenze linguistiche che alimentano esperienze socializzanti nel percorso di integrazione.

Concludendo possiamo affermare che la scelta di raccontare e puntualizzare questa esperienza deriva dal fatto che l'insegnante-facilitatore volontario è più libero di gestire l'unità didattica attuando comportamenti più creativi e meno formali, e di contro l'allievo dimostra una ricettività più flessibile all'apprendimento e meno condizionato da schemi didattici precostituiti, soprattutto per colui che appartiene al target più debolmente scolarizzato. L'uso delle nuove tecnologie a sostegno dell'unità didattica di apprendimento, inoltre, aiuta l'allievo a abbattere quel senso di frustrazione nei confronti della lingua sconosciuta e delle modalità di accesso al primo approccio con la letto-scrittura.

Note

- ¹ Docente Ditali 1 Livello presso l'Università degli Studi di Siena, collabora da diversi anni ai progetti del FAMI (Fondo asilo Migrazione e integrazione), già collaboratrice editoriale da sempre è impegnata sul fronte della diversità culturale e sociale.
- ² Ricercatore in Economia Politica presso il Dipartimento di Scienze per l'economia e l'impresa dell'Università degli Studi di Firenze.
- ³ Studentessa nel CdL magistrale in Scienze per l'educazione degli Adulti dell'Università di Firenze, collabora come volontaria presso la BibliotecaNova di Firenze al progetto Tabula nell'ambito di Bibliomondo per l'insegnamento della L2 a stranieri con bassa o nulla scolarizzazione.
- ⁴ Questo Manifesto è stato approvato dalla Giunta esecutiva dell'IFLA nell'agosto 2006, e adottato nell'aprile 2008 dal Consiglio intergovernativo per il programma dell'UNESCO "Information for all", con la raccomandazione di sottoporlo alla considerazione della 35. sessione della Conferenza generale dell'UNESCO.
- ⁵ SOFT Sistema Offerta Formativa Toscana: Italiano per stranieri, nell'ambito del progetto FAMI Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020.
- ⁶ Insegnante alfabetizzatore presso il CPIA Torino.
- ⁷ Il gruppo Tabula Torino e gli insegnanti di Modena hanno sviluppato l'app Fare Parole ("Making words").
- ⁸ U. D. del Corso Pre A 1 di italiano L2 BibliotecaNova dal 10/12/2019-19/12/2019 "Il corpo Umano".
- ⁹ Rocco De Paolis è ideatore e coordinatore del progetto Tabula ex CTP Parini, oggi CPIA 2 Torino 2014.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV. (2014). *Bibliomondo una biblioteca per tutti "I volontari raccontano..."*. Dicembre 2014
- Beacco, J. C., Krumm, H. J., Little, D., & Thalgott P. (Eds.). (2017). *The linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- IFLA (2008). *Manifesto IFLA Per la Biblioteca Multiculturale. La biblioteca multiculturale – Porta di accesso a una società di culture diverse in dialogo* Disponibile in: https://www.ifla.org/files/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural_library_manifesto-it.pdf [22/06/2020]
- La Gamba, M. L. (1989). *Informazioni statistiche* a cura di: Servizio Statistica della Regione Toscana, Dipartimento di Statistica dell'Università degli Studi di Firenze, CSPO dell'Azienda Ospedaliera di Careggi e Ufficio di Statistica del Comune di Firenze) Supplemento n. 8 a Informazioni Statistiche - Mensile della Giunta Regionale Toscana Autorizzazione del Tribunale di Firenze n.3821 del 29 Marzo 1989
- Matteoli, M. (2017). *Lo spirito del dono e il volontariato: amore verso l'umanità o individualismo socialmente accettato?* Disponibile in: <https://www.lamedicinadellapoverta.com/single-post/2017/11/01/LO-SPIRITO-DEL-DONO-E-IL-VOLONTARIATO-amore-verso-l%E2%80%99umanit%C3%A0-o-individualismo-socialmente-accettato> [22/06/2020]
- Ninni, I. M., Paoli, G., & Denaro, S. (2018). *Migranti – Le cifre 2018*. Comune di Firenze Assessorato Welfare e sanità, accoglienza e integrazione, pari opportunità, casa - Direzione Servizi Sociali - P.O. Marginalità e Immigrazione.
- Remotti, F. (2011). L'ossessione identitaria. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 1, 9-29
- Rolle, E. (2019). Intercultura. Il caso di Bibliomondo a BiblioteCaNova Isolotto. *Bibelot: notizie dalle biblioteche toscane*, 25(1), 12-14.
- UNESCO (2001). *Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale*.

L'arte di imparare: percorsi formativi per richiedenti asilo realizzati da Lai-Momo Cooperativa sociale Bologna

Giulia Chieffo¹, Fabio Di Gennaro², Martina Pierfederici³

Keywords

Artigianato, Autoimprenditorialità, Formazione, Richiedenti asilo, Inclusione socio-lavorativa

Abstract

Il contributo presenta l'esperienza della cooperativa sociale Lai-momo nella realizzazione di percorsi formativi nel settore artigianale della pelletteria e nella gestione amministrativa di piccole imprese destinati a richiedenti asilo e migranti. Nel reclutamento dei partecipanti, nella metodologia dei laboratori e nel tutoraggio si pone attenzione alla valorizzazione delle risorse individuali in vista di un efficace inserimento socio-lavorativo.

1. Introduzione: il progetto e i suoi destinatari

Nel 2017 la cooperativa sociale Lai-momo di Bologna, in partenariato con il programma Ethical Fashion Initiative (EFI) dell'International Trade Center (agenzia congiunta delle Nazioni Unite e dell'Organizzazione Mondiale del Commercio), ha dato avvio al progetto "B276-Creazione di lavoro e sviluppo sostenibile di micro-imprese attraverso la gestione delle catene di valore di moda etica, lifestyle e design di interni in Burkina Faso e Mali", finanziato dal Trust Fund per l'Africa della Commissione europea. Nell'ambito di una vasta azione indirizzata soprattutto a creare posti di lavoro nei paesi di origine, Lai-momo è impegnata nella formazione professionale di migranti al fine di supportarne l'inserimento lavorativo in Italia e in Europa oppure nei paesi di provenienza: il cuore del progetto è costituito da due percorsi formativi, uno nei settori della pelletteria-sartoria, l'altro nel settore amministrativo-gestionale.

L'idea nasce dall'esperienza di coop. Lai-momo nei servizi di accoglienza e accompagnamento dei richiedenti asilo verso percorsi di autonomia e integrazione in risposta alle esigenze poste dal complesso fenomeno delle migrazioni internazionali (Centro Studi IDOS, 2019) e si inserisce all'interno di una iniziativa già avviata in collaborazione con EFI, che ha portato nel 2016 a creare a Lama di Reno (frazione di Marzabotto, comune dell'area metropolitana di Bologna) un laboratorio formativo di pelletteria e sartoria proprio all'interno di uno dei Centri di Accoglienza Straordinaria presenti sul territorio (Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio, 2019).

Il progetto attualmente in corso prevede la formazione di 225 persone migranti entro l'anno 2020. 144 persone hanno concluso il percorso e 17 stanno al momento frequentando il quinto ciclo di formazione, per un totale di 161 partecipanti.

I destinatari coinvolti sono in larga maggioranza ospiti di strutture d'accoglienza per richiedenti asilo e titolari di protezione (sia CAS sia strutture del Sistema di Protezione per titolari di protezione internazionale e per i minori stranieri non accompagnati-SIPROIMI) dell'Area metropolitana di Bologna. Sono ammesse a partecipare anche persone migranti in carico ai servizi sociali territoriali e cittadini stranieri residenti sul territorio che abbiano compiuto 17 anni.

Le nazionalità più rappresentate sono: Nigeria, Costa d'Avorio, Guinea, Mali, Burkina Faso e Pakistan.

L'età media dei partecipanti è di 26 anni, le donne a oggi costituiscono il 9 % del totale degli iscritti.

La procedura di selezione è stata impostata sui seguenti criteri:

- possesso di competenze pregresse attinenti all'ambito dei due percorsi formativi;
- livello di conoscenza di una lingua veicolare tra inglese o francese;
- livello di conoscenza della lingua italiana, valutato attraverso la somministrazione di un test scritto e orale e raccolta di eventuali certificazioni;
- grado di motivazione e interesse per i contenuti del corso e i possibili sbocchi professionali.

Vi è un consenso ampiamente condiviso tra gli esperti sul fatto che la partecipazione al mercato del lavoro sia il passo più importante per un'integrazione riuscita dei richiedenti asilo nelle società di accoglienza (European Parliament's Committee on Employment and Social Affairs, 2016) e da tempo le istituzioni, con la collaborazione del privato sociale, investono in questa direzione.

2. Progettare la formazione: il laboratorio come forma di apprendimento ad hoc per le persone richiedenti asilo

La condizione di richiedente asilo si configura in modo particolare all'interno dell'esperienza migratoria, caratterizzandosi per la presenza di molteplici difficoltà che rendono l'individuo vulnerabile (Cornacchia & Tramma, 2019): disorientamento provocato dal nuovo sistema sociale, politico e culturale; lontananza da famiglia e comunità d'appartenenza; limitazioni connesse alla scarsa conoscenza della lingua italiana; precarietà economica, lavorativa e alloggiativa; peso delle aspettative legate al progetto migratorio individuale; eventuali problemi fisici, sanitari o psicologici di varia entità, derivanti o aggravati dalle condizioni del percorso migratorio.

In ogni fase della realizzazione dei percorsi formativi si è tenuto conto di tali elementi, costruendo un progetto completamente ritagliato sulle esigenze dei destinatari, tenendo conto che i riferimenti culturali e educativi delle persone migranti mancano di un richiamo comune e univoco rispetto alla dimensione formativa.

Considerata la complessità della situazione, i due percorsi formativi sono stati entrambi realizzati facendo riferimento ad un metodo didattico basato principalmente su tecniche di apprendimento attivo (Munari, 1993) e di *cooperative learning* (Comoglio & Cardoso, 2000) individuando nella pratica laboratoriale la forma di apprendimento privilegiata (Frabboni, 2005).

Il percorso "Operatore amministrativo con competenze in gestione aziendale" ha come obiettivo la formazione di un profilo professionale in grado di riconoscere e gestire i principali aspetti organizzativi, tecnici e tecnologici che caratterizzano la realtà di impresa. Da un punto di vista operativo, particolare importanza è riservata al laboratorio per l'acquisizione di competenze informatiche generali e applicate al lavoro di ufficio tramite l'utilizzo di postazioni PC individuali. Questo spazio organizzato *ad hoc* permette ai corsisti di utilizzare le principali attrezzature d'ufficio, tramite esercizi pratici e simulazioni.

Il corso in "Operatore dell'abbigliamento e della pelletteria" definisce il profilo di un lavoratore in grado di confezionare vestiti, borse e articoli in pelle, traducendo l'input stilistico iniziale in un prodotto finito. La strutturazione delle lezioni è ispirata alla tradizionale trasmissione dei saperi artigianali e ricalca in veste moderna e tecnologicamente attrezzata (nel 2019 lo spazio del laboratorio è stato reso più funzionale e accogliente grazie all'allestimento di uno spazio con arredamento specificamente progettato e fornito da parte di IKEA-Bologna) la formazione dispensata nelle antiche botteghe, dove l'apprendista, sotto la guida del maestro, imparava ad attuare tutte le fasi del processo produttivo.

Nello specifico, la pratica laboratoriale applicata a questi due percorsi, proponendo come veicolo conoscitivo l'esperienza pratica e associandola a una quantità d'informazioni linguistiche, matematiche, comportamentali e strategiche, facilita in ogni corsista l'avvio di un dialogo interno che lo rende capace di comprendere tutti i pas-

saggi procedurali per la creazione di un output finale. L'insegnante alterna momenti di dimostrazione e pratica guidata, in cui a ogni allievo è richiesta l'osservazione e la riproduzione di quello che lui esegue, a momenti di maggiore autonomia in cui ogni partecipante può fare esercizio con una certa libertà di creazione. Inoltre, vengono organizzati momenti di lavoro interdipendente, in cui attraverso la suddivisione dei compiti per gruppi la classe può sperimentare l'apprendimento cooperativo tra pari e utilizzare le risorse di tutti. La metodologia del laboratorio permette di mantenere alto il livello di coinvolgimento dei partecipanti, anche quelli scarsamente scolarizzati o con minori competenze linguistiche, promuovendone l'intelligenza spaziale, corporeo-cinestetica e interpersonale. Ognuno ha a disposizione uno spazio di apprendimento individuale, caratterizzato dalla postazione attrezzata con gli strumenti e le macchine ma contemporaneamente può sperimentare la dimensione di gruppo negli esercizi di produzione consequenziale per fasi. L'equilibrio tra l'espressione creativa individuale e l'applicazione di una procedura standardizzata, l'alternanza di momenti di confronto con se stessi e con gli altri, lo sviluppo simultaneo di diverse competenze rendono il laboratorio un'esperienza di formazione flessibile e multidimensionale in cui le persone richiedenti asilo possono trovare immediatezza, uguaglianza e aggregazione e in cui l'apprendimento non è inibito dallo svantaggio linguistico e vengono valorizzate le competenze pregresse. La formula adottata può rappresentare un esempio innovativo di educazione delle persone richiedenti asilo, confermando i vantaggi di un "sapere agito" rispetto a un "sapere parlato" per questa tipologia di destinatari.

3. Risultati conclusivi

Obiettivo finale del progetto è favorire i partecipanti nel passaggio verso l'inclusione socio-lavorativa. Pertanto, è stata data grande importanza alla qualità delle attività formative e al monitoraggio dei risultati dell'apprendimento (Pedrazzi, 2018). Ai fini di una maggiore spendibilità della formazione erogata nel mondo del lavoro, la definizione dei programmi didattici è avvenuta con riferimento al repertorio delle qualifiche professionali della regione Emilia Romagna e al sistema di formalizzazione delle unità di competenza che questo pone in essere, in collaborazione con CEFAL-Emilia Romagna.

L'analisi dei risultati ottenuti a seguito della formazione, periodicamente effettuata tramite colloqui individuali a distanza di alcuni mesi dalla fine del corso, evidenzia lo sviluppo da parte dei corsisti di competenze trasversali e strumenti culturali che li hanno resi più pronti a interfacciarsi con il mercato del lavoro, con le sue regole e le sue esigenze.

La partecipazione al progetto ha reso consapevoli i corsisti dell'importanza della formazione come forma di integrazione socioculturale in Italia: a gennaio 2020, su 144 persone che hanno concluso i corsi, 47 hanno infatti intrapreso altri percorsi formativi, allo scopo di ampliare e rinforzare le proprie competenze. La maggior parte degli studenti ha ottenuto un certificato di lingua italiana di un livello superiore a quello posseduto in precedenza. Rispetto all'istruzione formale, una persona ha conseguito la licenza elementare, 35 hanno conseguito il diploma di scuola media e 3 hanno ottenuto una qualifica professionale.

Per quanto riguarda l'avvicinamento al mondo del lavoro, 44 studenti hanno successivamente svolto dei tirocini di formazione in azienda, acquisendo un'esperienza diretta sul campo e un attestato riconosciuto dalla regione Emilia Romagna. 68 corsisti hanno intrapreso dei percorsi regolari di inserimento lavorativo per un totale di 117 contratti (di cui 12 a tempo indeterminato) in diversi settori. Da questo punto di vista, la partecipazione alla formazione del progetto "B276", al di là delle specifiche competenze trasmesse, sembra essere risultata utile per aumentare negli studenti il senso di auto-efficacia dal punto di vista professionale.

Particolarmente rilevante è la collaborazione avviata con la cooperativa sociale Cartiera, fondata da coop. Lai-mo nel 2017 e specializzata nella realizzazione di articoli in pelle e stoffa. I prodotti di Cartiera sono il risultato di una catena di approvvigionamento etico e consapevole (Cipriani, 2016). I dipendenti confezionano e vendono

borse e altri articoli utilizzando i tessuti filati a mano nelle cooperative di artigiani sostenuti dal programma *Ethical Fashion Initiative* in Africa e la pelle destinata allo smaltimento da grandi marchi di moda. Ad oggi 13 allievi del corso "Operatore dell'abbigliamento e della pelletteria" hanno potuto avviare dei tirocini professionalizzanti presso Cartiera e tra loro 6 persone hanno ottenuto contratti di lavoro regolari.

Questi risultati mostrano come la formazione erogata da Lai-momo nell'ambito del progetto "B276" applica saperi tradizionali a nuovi scenari, proponendo un dialogo tra tradizione e innovazione che permette ai destinatari di valorizzare le proprie risorse e potenzialità.

Note

¹ Responsabile orientamento professionale progetto B276, Lai-momo soc. coop. soc. – Sasso Marconi (BO).

² Responsabile didattico del progetto B276, Lai-momo soc. coop. soc. – Sasso Marconi (BO).

³ Coordinatrice del progetto B276, Lai-momo soc. coop. soc. – Sasso Marconi (BO).

Riferimenti Bibliografici

- Brown, A. J. G. (2018). Labour market integration of migrants in the European Union. *Africa e Mediterraneo. L'integrazione lavorativa di migranti e richiedenti asilo*, 88, 7-12.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2019). *Dossier Statistico Immigrazione 2019*. Roma: IDOS.
- Cipriani, S. (2016). Innovation in african textiles: a move away from ethnic characterisations. *Africa e Mediterraneo. Moda e sviluppo in Africa*, 85, 50-53.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (2000). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cornacchia, M., & Tramma, S. (Eds). (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- European Parliament's Committee on Employment and Social Affairs (2016). *Labour market integration of refugees: strategies and good practices*. Disponibile in: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/578956/IPOL_STU\(2016\)578956_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/578956/IPOL_STU(2016)578956_EN.pdf) [10/03/2020].
- Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio*. Roma: Laterza.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e associati.
- Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio (2019). *L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna: Edizione 2019*. Bologna: Regione Emilia-Romagna.
- Pedrazzi, N. (2018). Made in Italy, met in Lama di Reno: quando l'accoglienza diventa lavoro. *Africa e Mediterraneo. L'integrazione lavorativa di migranti e richiedenti asilo*, 88, 72-73.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.

La scuola di italiano con migranti (SIM) a Bologna: una scuola come laboratorio di inclusione

Mariadaniela Sfarra¹

Keywords

Lingua seconda, Migrazione, Educazione linguistica Interculturale, Inclusione sociale.

Abstract

L'apprendimento della lingua seconda da parte del soggetto migrante non può configurarsi come un'esperienza isolata, ma necessita di inserirsi in un percorso d'integrazione più complesso. Un processo, quindi, che sia orientato a favorire l'inclusione sociale, che agisca sul superamento della condizione di disordine esistenziale che il soggetto sperimenta nel momento in cui arriva nel nuovo paese. Il progetto formativo della Scuola di Italiano Con Migranti (SIM) di XM24 a Bologna, presentato in questo articolo, si pone l'obiettivo di orientare coloro che attraversano la scuola verso la costruzione di relazioni significative, guidando i soggetti coinvolti nel percorso di insegnamento-apprendimento in un processo collettivo e trasformativo.

1. Introduzione

Il successo del processo d'inclusione del migrante dipende in buona parte dalla conoscenza della lingua del paese di accoglienza. Si definisce seconda lingua (L2) quella appresa dopo la lingua madre, imparata nel paese in cui è lingua ufficiale (Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009). Quando si parla di migranti adulti non si fa riferimento ad una categoria di apprendenti omogenea e ben definita, di fatti al suo interno possono essere identificati diversi profili di studenti. In un contesto educativo caratterizzato da un alto tasso di eterogeneità e di problematicità (Mortari, 2003) l'intervento didattico deve essere valutato attentamente e messo in campo attraverso metodologie flessibili. La definizione delle strategie d'insegnamento si configura come un processo continuo in cui riflessione e attivazione di pensiero critico risultano pratiche fondamentali per esplorare nuovi orizzonti di progettazione (Strongoli, 2019). La progettazione del corso di lingua deve avvenire tenendo presente, in primo luogo, la motivazione per cui la persona si trova ad affrontare questa sfida, poiché è a partire dalle spinte motivazionali che si individuano i bisogni comunicativi degli apprendenti. Nel caso del migrante adulto si rintraccia una combinazione di motivazioni: intrinseca, connessa ai fattori interni (affetti, desideri) che condizionano la riuscita dell'apprendimento; strumentale, orientata al successo in ambito professionale; integrativa, finalizzata all'integrazione nella società ospite (Tarantino, 2008). Inoltre, ai fini di coinvolgimento attivo del migrante è utile pensare attività didattiche che ricorrono alla L1 per valorizzare la cultura e le esperienze linguistiche in quanto risorse e non come fattori stigmatizzanti (Borghetti, 2018).

All'inizio degli anni Novanta nasce un nuovo campo di ricerca in glottodidattica che si occupa di studiare il ruolo che il linguaggio assume nei processi di ricostruzione identitaria dei soggetti in formazione a cui si riconosce non tanto la capacità di adattamento ma quella di trasformazione (Freire, 1973). L'educazione linguistica interculturale, attraverso l'insegnamento di una lingua, si propone in questi termini di fornire agli apprendenti gli strumenti per sviluppare la capacità di pensiero critico necessaria a produrre una problematizzazione della realtà, ad aprirsi alle differenze imparando a costruire relazioni interculturali appaganti (Borghetti, 2018; Byram, 1989).

Nel paragrafo successivo si ripercorre l'esperienza della Scuola di Italiano Con Migranti (SIM) di Xm24 a Bologna.

Una scuola autogestita e gratuita e allo stesso tempo un progetto politico, che ricorre a metodologie didattiche critiche e partecipative. Il docente, da depositario assoluto del sapere, assume il ruolo di guida propositiva affinché gli apprendenti diventino da semplici ricettori passivi di informazioni ad attivi costruttori di conoscenza.

2. L'esperienza della Scuola di Italiano Con Migranti di XM24

La SIM rappresenta un valido esempio di come una scuola d'italiano, producendo un'intensa e continua riflessione teorica sulle pratiche e sulle metodologie adottate nello svolgimento delle attività, possa fungere da laboratorio in cui educatori e educandi siano liberi di costruire mutualmente saperi e possano sperimentare strumenti utili ad entrambi per realizzare la propria progettualità di vita in modo più efficace. L'indagine esplorativa svolta all'interno della SIM ha avuto come obiettivo quello di analizzare le modalità di formazione linguistica adottate nella scuola e di individuare le buone pratiche realizzate per promuovere in modo efficace l'inclusione e l'emancipazione del soggetto migrante nel paese di accoglienza.

Nel territorio di Bologna l'offerta formativa linguistica disponibile è estesa e diversificata: corsi di lingua italiana per stranieri sono predisposti dal CPIA e dal comune che generalmente delega il lavoro alle cooperative, oppure vengono istituiti da scuole legate a movimenti religiosi, organizzazioni di volontariato e associazioni di promozione sociale. Questi enti, che spesso affiancano i corsi di lingua con l'offerta di altri interventi per l'integrazione e la promozione dell'intercultura, costituiscono un insieme distinto da un altro nucleo ibrido di scuole laiche, gratuite, non sostenute dalle istituzioni, che fanno dell'insegnamento un progetto politico e sociale.

L'esperienza educativa della SIM prova a strutturare il proprio percorso tenendo conto delle esigenze di conciliazione dei tempi formativi con quelli di vita e di lavoro di chi vi partecipa, ricorre a metodologie didattiche innovative e sostiene la necessità di dare valore ai saperi e alle competenze di cui sono portatori i destinatari dei corsi per promuoverne il processo di *empowerment*.

Le fonti raccolte durante l'indagine – nel periodo compreso tra settembre 2017 e maggio 2018 – sono le narrazioni scaturite dalle interviste semi-strutturate condotte con 7 insegnanti e 15 studenti e quelle ottenute dall'analisi di alcuni materiali informativi prodotti da coloro che hanno frequentato la scuola, come opuscoli e volantini, e infine le note raccolte durante alcuni momenti di osservazione delle lezioni e delle attività formative. La SIM nasce all'interno degli spazi di Xm24, storico spazio pubblico autogestito della città di Bologna, sgomberato il 6 agosto 2019. Un'esperienza di autogestione dal basso lunga diciassette anni che ha permesso lo svolgimento di numerose attività sociali, politiche e culturali. La sottrazione forzata dello spazio ha prodotto una momentanea interruzione delle lezioni. Gli attivisti, determinati a dare continuità all'esperienza della scuola, sono in cerca di nuovi luoghi nel quartiere della Bolognina in cui tornare ad accogliere la comunità nata dentro le mura di Xm24. L'essere un collettivo politico fa della SIM una scuola animata da una particolare filosofia:

La nostra idea di insegnare italiano è prima di tutto un'idea politica, l'azione politica in cui crediamo e che pratichiamo è la condivisione e la trasmissione della conoscenza della lingua come strumento di autodeterminazione delle persone (Ins.1).

Il nome, Scuola di Italiano Con Migranti, in quel "con" esprime tutta la sua filosofia: l'approccio all'insegnamento dell'italiano è orizzontale e bidirezionale, l'intento è quello di abbattere ogni distinzione di ruolo. L'obiettivo principale della scuola è l'apprendimento dell'italiano come strumento di emancipazione e per l'accesso ai diritti. Tuttavia, la dimensione socio-relazionale non è meno importante e, anzi, favorisce l'acquisizione linguistica. Per frequentare le lezioni non è richiesto alcun pagamento e chi insegna italiano non è retribuito ma svolge tale attività volontariamente. Sono completamente assenti barriere burocratiche all'accesso ai corsi, non è infatti ri-

chiesto il possesso dei documenti di soggiorno e la compilazione di schede d'iscrizione. Le lezioni della SIM si svolgono in orari serali per consentire sia agli educatori che agli educandi di conciliare la frequenza con le attività lavorative e di vita quotidiana. Un momento fondamentale delle attività della scuola è l'assemblea settimanale a cui tutti, educatori e educandi, sono chiamati a partecipare. Si tratta di un momento gestionale ma anche politico, si discutono questioni relative alla didattica, si parla dell'andamento delle attività formative, ma si decide anche in quali lotte politiche impegnarsi, o a quali eventi politici partecipare e come farlo.

Il progetto SIM è principalmente rivolto a soggetti migranti adulti, è pensato per chi non ha possibilità di frequentare altri corsi perché non ha soldi o documenti, tuttavia le lezioni sono aperte a chiunque abbia voglia di seguirle senza alcuna distinzione di genere o di nazionalità. Oltre alle lezioni vengono organizzate altre attività durante l'anno che favoriscono l'apprendimento dell'italiano e allo stesso tempo consentono di dare vita a momenti di socialità, e di scambio.

Coloro che ricoprono il ruolo di educatori hanno competenze nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, il profilo più comune è quello di laureati in lettere o lingue straniere che hanno poi conseguito certificazioni di insegnamento dell'italiano L2. L'impostazione didattica della scuola sin dalla sua nascita è stata costruita su pratiche e modalità specifiche d'insegnamento tramandate negli anni da persona a persona attraverso momenti di autoformazione.

3. Approcci, metodologie e strumenti formativi impiegati nella SIM

L'approccio didattico utilizzato nella SIM non è assimilabile al tradizionale modello di insegnamento scolastico, anzi, ne prende le distanze applicando un modello orizzontale di educazione, in cui sia gli educatori che gli educandi sono soggetti dell'evento educativo e si fanno partecipi di una stessa soggettività narrante. La didattica mira a mettere a disposizione le strutture comunicative e quegli elementi che permettono all'individuo di costruire relazioni con il mondo e di interagirvi, rendendo possibile l'espressione della propria e unica irripetibile identità.

I principali riferimenti teorico-pedagogici a cui la SIM si ispira sono la pedagogia antiautoritaria di Paulo Freire e quella Montessoriana. Il carattere autogestito della scuola viene allargato anche alla didattica per cui si sceglie di non utilizzare libri di grammatica o libri di testo specifici ma di prediligere il ricorso a materiali autoprodotti così che le attività didattiche siano il più possibile aderenti al vissuto quotidiano degli educandi. Tale pratica appare dalle interviste come uno tra i principali punti di forza che contribuisce a determinare la complessiva efficacia formativa delle attività della scuola. Un ex studente della scuola racconta:

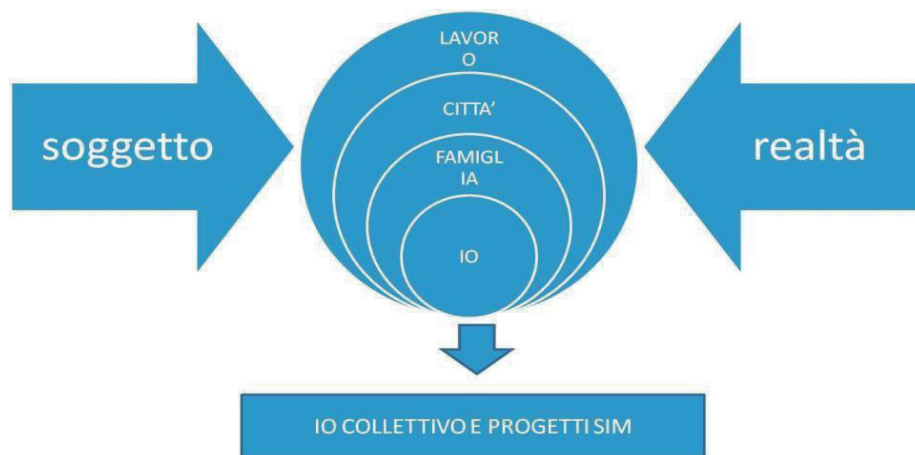
L'aspetto più importante trasmesso dalla SIM è che la lingua si può imparare non soltanto in modo tradizionale, con lezioni frontali, banchi, cattedra e lavagna, ma si può apprendere stimolando la conoscenza fra le persone e permettendo loro di esprimere la propria identità attraverso quello che riescono a dire o scrivere. Nella SIM si dà spazio ad ogni singola persona che la frequenta, le viene data la possibilità di raccontare la propria storia, di esprimere i propri interessi, le proprie opinioni. Adesso sono insegnante in un liceo linguistico, e ho l'impressione che per alcuni insegnanti gli alunni siano dei contenitori vuoti da riempire di sapere, senza possibilità per loro di esprimersi o di avere delle idee. Alla SIM invece sono gli studenti a "produrre" il materiale che poi diventa la lingua italiana "comune", quella che serve a tutti per comunicare tra di noi, dal pakistano al peruviano. Certo per i livelli più bassi questa è una sfida ma anche in questo caso l'auto-narrazione resta sempre l'obiettivo prioritario (Stud.5).

Alcuni dei materiali prodotti durante l'anno vengono affissi alle pareti, e possono essere ripresi nel tempo per ripassare alcuni argomenti, altri ancora invece possono confluire ne "L'illegante". Quest'ultimo è il giornale della scuola, prodotto e stampato alla fine del corso, è la traccia di un percorso di scrittura collettiva e partecipata di chi frequenta la SIM e affronta i temi che attraversano tale esperienza. L'ambiente, le pareti riempite, i materiali prodotti sono la testimonianza visibile dello svolgimento di un processo di crescita.

La programmazione didattica è realizzata ispirandosi al Metodo freiriano. Come il pedagogo brasiliano impostava la lezione a partire da un tema generatore, anche la SIM individua un macro-tema da affrontare ogni mese che viene declinato in modo diverso nelle varie lezioni e nei vari livelli. Spiega un intervistato:

L'argomento del mese è sia una scusante per eventuali spiegazioni grammaticali, sia un buon terreno di partenza per confronti interculturali e momenti di auto-narrazione (Ins.2).

La sequenza con cui gli italofofoni hanno scelto di programmare i temi durante l'anno è sempre la stessa e risponde ad una visione dell'apprendimento linguistico come acquisizione progressiva di strumenti per il racconto di sé, della propria storia personale, che si realizza attraverso il rapporto dialettico soggetto-mondo. L'esito del processo di auto-narrazione dovrebbe essere quello di guidare la persona verso la costituzione di un "io collettivo" che non si limiti ad una semplice presa d'atto della dinamica di scontro soggetto-mondo ma che la superi costruendo possibilità alternative suscettibili di modificare l'interazione con la realtà, di cui il progetto SIM è un esempio di risultato auspicabile. Queste idee sono riassunte nel seguente schema:



Fonte: Sito web Scuola Italiano Con Migranti. Disponibile al link <https://simxm24.noblogs.org/> [28/06/2020]

Gli strumenti didattici utilizzati dagli educatori della SIM per costruire le lezioni sono numerosi e diversificati. Per esigenze di sintesi ne descriveremo solo alcuni, tutti costruiti sulla dimensione "del fare", fortemente valorizzata dal paradigma pedagogico montessoriano che agevolerebbe la rielaborazione e la memorizzazione a livello cognitivo delle proprietà della lingua oggetto di studio (Cambi, 2005). Gli alfabetari mobili, le scatole grammaticali, la simbologia per l'analisi logica, consentono di semplificare le strutture linguistiche e di rendere evidente la loro possibilità di combinarsi le une con le altre dando origine ad ulteriori macrostrutture. Non utilizzando testi di grammatica veri e propri e prediligendo un approccio induttivo allo studio delle regole grammaticali, gli educatori ricorrono ai simboli grammaticali messi a punto dalla Montessori. Ad esempio, la "famiglia del nome" viene spiegata attraverso il modello relazionale familiare. Questo, noto a tutti, consentirà allo studente, che usa un alfabeto diverso dal nostro, una più facile comprensione e memorizzazione della regola grammaticale.

4. Conclusioni

La Scuola di Italiano CON Migranti di Xm24 ha ricoperto un ruolo di vettore di integrazione e di socialità nel quartiere della Bolognina in cui ad oggi si conta il maggior numero di residenti migranti.

Alcuni di questi hanno trovato nella scuola un luogo che, oltre a consentire loro di apprendere la lingua, gli ha permesso di stringere relazioni sentendosi integrati in un contesto che invece li vorrebbe respingere ad ogni costo. L'azione della SIM, attraverso la diffusione delle proprie pratiche, prova ad intercettare i bisogni sociali del territorio e a sperimentare interventi innovativi che garantiscano un effettivo diritto di migrazione ai migranti, riconoscendoli non come vittime o criminali ma in quanto soggetti dotati di intenzionalità a cui devono essere garantite tutele lavorative e diritti di partecipazione politica e sociale. Uno studente spiega:

Alla fine, quando rifletto sulla possibilità che la SIM mi ha dato di fare attività politica, penso che la cosa "più politica" che abbia cambiato in me sia la realizzazione concreta di un'apertura verso gli altri e il superamento di tutte le paure che provavo all'inizio quando appena arrivato uscivo da casa. Viviamo in una società dove la paura dirige i voti e le scelte delle persone, e invece la SIM è uno strumento che prova a rompere i muri, a distribuire conoscenza e amicizia (Stud.1).

La particolarità di questa esperienza sta nel portare avanti un percorso linguistico che si configura come intrinsecamente politico: un atto di costruzione di conoscenza e di saperi che ha come obiettivo l'emancipazione e l'autodeterminazione di coloro che vivono ai margini della società promuovendo la trasformazione della realtà attraverso una prassi educativa problematizzante.

Note

¹ L'articolo è frutto di comune elaborazione e condivisione di impostazioni e contenuto. In particolare, può essere così attribuito: Federica Cini ha elaborato il secondo paragrafo e le conclusioni; Marta Salinaro ha elaborato l'introduzione e il terzo paragrafo.

² Laureata in Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale all'Università di Bologna e insegnante qualificata di italiano L2 per adulti stranieri, federica-cini@hotmail.it

³ Assegnista di ricerca, PhD in Pedagogia generale e sociale, Università di Bologna. Affiliata al CeMIS, (Centre for Migration and Intercultural Studies), University of Antwerp – Belgium, marta.salinaro2@unibo.it.

Riferimenti bibliografici

- Beacco, J.C., Hedges, C., & Little, D. (2014). L'integrazione linguistica dei migranti adulti. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-37.
- Borghetti, C. (2016). *Educazione linguistica interculturale. Origini, modelli, sviluppi recenti*. Bologna: Caissa Italia.
- Borghetti, C. (2018). Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale. *Studi e Ricerche*, 13, 413-428.
- Brichese, A. (2018). Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta. *EL.LE*, 7, 7-24.
- Byram, M. (1989). Intercultural education and foreign language teaching. *World Studies Journal*, 7, 4-7.
- Cambi, F. (2005). *La pedagogia del Novecento*. Bari: Laterza Editori.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizione.
- Freire, P. (1973). *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1974). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Ninni, I. (2013). Verso una scuola ecocentrica. *MeTis - Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 2.
- Knowles, M. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: Franco Angeli.
- La Grassa, M. (2014). Verso l'elaborazione di un sillabo lessicale nei manuali di italiano L2 per adulti immigrati. *Rassegna di linguistica applicata*, 1-2, 225-244.
- SIM XM24 (n.d.). *Scuola Italiano CON Migranti XM24*. Disponibile in: <https://simxm24.noblogs.org/> [10/03/2020].
- Strongoli, R. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia Oggi*, 1, 431-444.
- Tarantino, A. (2008). Il ruolo della motivazione nell'apprendimento dell'italiano LS da parte di adulti. *Bollettino Itals*, 27. Disponibile in: <https://www.itals.it/il-ruolo-della-motivazione-nellapprendimento-dellitaliano-ls-da-parte-di-adulti-una-ricerca-azione-0> [15/03/2020].

Lingua italiana per la scuola guida. Dalla sperimentazione a un formato didattico per l'inclusione di apprendenti l'italiano L2

Paolo Nitti¹

Keywords

Linguistica italiana, Glottodidattica,
Formazione degli Adulti, Microlingue,
Intercultura, L2

Abstract

In questo saggio si presenta il corso di lingua italiana per la scuola guida, erogato dal Centro Interculturale della Città di Torino, nel 2019, come esempio di buona pratica formativa rispetto all'inclusione dei migranti. Il corso, caratterizzato da esperienze di codocenza e di compresenza di insegnanti di diverse discipline, ha consentito di abbattere alcune barriere linguistiche che avrebbero potuto precludere l'accesso ai corsi di scuola guida, da parte di apprendenti l'italiano L2 non nativi e adulti.

1. Il Centro Interculturale di Torino

Il Centro Interculturale della città di Torino², attivo a partire dal 1996, è un ente comunale deputato alla formazione di carattere interculturale, gestito dall'Assessorato alla Cultura del Comune di Torino.

Le attività del Centro, dirette dall'Università degli Studi di Torino, si rivolgono agli insegnanti di lingue e, in particolare, di italiano come L2, ai volontari e agli operatori che si occupano di contesti interculturali. Oltre alla formazione del personale che opera nel settore dell'intercultura, il Centro eroga corsi di lingua italiana destinati a migranti e a nativi. La specificità dell'offerta formativa del Centro, infatti, prevede per alcuni corsi di lingua di livello alto, la compresenza simultanea di nativi e di non nativi, soprattutto per gli insegnamenti connessi con la scrittura o con lo sviluppo dei linguaggi specialistici (Emanuel & Nitti, 2017).

L'offerta formativa cambia ogni anno in relazione alle esigenze dell'utenza, nonostante alcuni insegnamenti costituiscano l'ossatura di partenza del Centro, come accade per l'italiano di base, intermedio e avanzato.

In effetti, a partire dai percorsi di base ogni anno sono stabiliti degli approfondimenti tematici di natura professionale o civica.

Accanto agli insegnanti in formazione, il Centro accoglie gli studenti universitari che svolgono tirocini curriculari finalizzati al riconoscimento di crediti formativi nel carico didattico. L'opportunità della loro partecipazione a progetti e percorsi offerti dal Centro è valutata sulla base della coerenza fra il percorso di studio in itinere e il progetto di tirocinio.

Ogni corso erogato dal Centro accoglie quella che Balboni (2001) definisce la negoziazione corale, ovvero la modalità di lavoro rivolta alla formulazione di un canone condiviso dai docenti e dagli operatori, basato sulle mete glottodidattiche di breve e lungo raggio, sugli obiettivi specifici che diano sostanza a quelle mete e sulle procedure per fare in modo che il corsista impari a riflettere sulla condizione della propria interlingua (Calvi, 1995), per divenire il vero protagonista di un apprendimento continuo (Emanuel & Nitti, 2017).

Nell'ottica di un'accoglienza su larga scala e di un intervento formativo aperto a tutti, l'unico requisito di ammissione ai corsi, oltre al livello linguistico, è l'interesse personale manifestato per l'argomento.

2. Italiano per la scuola guida

Nel 2019 è stato attivato un corso di lingua italiana per la scuola guida, della durata di 20 ore. L'insegnamento ha previsto la partecipazione di due docenti di italiano L2, di un tutor del Centro Interculturale e di due insegnanti di scuola guida, in servizio presso le scuole della zona.

L'insegnamento si è occupato degli aspetti di lingua italiana particolarmente problematici per la frequenza delle lezioni di guida, soprattutto per quanto concerne il linguaggio specialistico:

"nel caso di apprendenti L2 [...], i discenti devono comprendere un testo che presenta difficoltà superiori al loro livello linguistico. Tuttavia, il programma [...] li obbliga ad assolvere questo compito, che è superiore alle loro possibilità e l'insegnante ha, dunque, la necessità di intervenire didatticamente, al fine di non incorrere nell'insuccesso" (Ballarin, 2019, p. 11).

Oltre alla dimensione del lessico, all'interno del corso si sono anche trattati i fenomeni sintattici e testuali caratteristici della microlingua, al fine di eliminare una buona parte dei problemi connessi con l'eventuale partecipazione alle lezioni dei corsi per ottenere la patente di guida (Favaro, 1999). In effetti,

"l'adeguamento del testo ai suoi destinatari deve [...] essere preceduto da una considerazione attenta delle difficoltà e dei bisogni, a un livello sia quantitativo sia qualitativo, con l'obiettivo di individuare quei punti critici e quei fattori di complessità sui quali successivamente è opportuno intervenire" (Baldo, 2019, p. 15).

In molti casi, uno dei punti di maggiore criticità è relativo alla comprensione delle microlingue. Nelle scienze del linguaggio, la microlingua rappresenta la

"varietà di lingua che gli specialisti di un dato settore scientifico o professionale usano con un duplice scopo: ottenere il massimo di chiarezza, [...] permettere a chi la usa appropriatamente di essere identificato come membro del gruppo scientifico-professionale che [la] condivide" (Balboni, 1999, p. 65).

La questione delle microlingue, inoltre, è al centro dell'interesse accademico a partire dalla fine degli anni Ottanta (Cortelazzo, 1994), delineandosi come settore di ricerca interdisciplinare e multidisciplinare (Van Leir, 1995). La disciplina che si è occupata della definizione e dell'analisi delle microlingue è la sociolinguistica;

"i linguaggi settoriali rientrano nell'ambito della sociolinguistica per due grossi motivi: anzitutto, perché i linguaggi settoriali altro non sono che delle varietà della lingua, dei modi diversi di usare la lingua [...]. In secondo luogo, [...] la problematica dei linguaggi settoriali implica questioni di carattere propriamente sociale, e solleva problemi sociali di comunicazione non indifferenti" (Berruto, citato da Berretta & Berruto, 1977, p. 21).

Quest'ultima considerazione permette di comprendere le insidie scaturite dalla mancanza di comprensione di una microlingua (Balboni, 2008), da parte di un parlante e la giustificazione in merito al ricorso al termine "inclusione" per identificare il corso di italiano per la scuola guida. Una microlingua, infatti, può essere problematica sia per il parlante nativo che per quello non nativo, poiché

"fonda la sua azione su una particolare visione del mondo, su assunti scientifici e microsettoriali in grado di costruire le determinanti di un ambiente dove la dimensione di apprendimento è regolata da un contesto professionale che condivide elementi fissi: pratiche di ricerca, di lavoro, codici verbali, vale a dire dinamiche che sottolineano la forma e la struttura di una particolare organizzazione della conoscenza che ogni contesto professionale possiede e sostiene mediante la convergenza degli obiettivi e la tipologia di un atto linguistico sempre situato" (Serragiotto, 2014, p. 16).

Uno degli elementi che i docenti di italiano L2 hanno voluto trattare, nel corso di italiano per la scuola guida, ha riguardato la lingua dello studio, ovvero

“la lingua delle abilità integrate’, e se volessimo esemplificare concretamente, potremmo aggiungere: ‘è la lingua del riassunto e della presa di appunti’. Non si tratta della lingua del capire, o del parlare o del leggere o dello scrivere prese singolarmente e successivamente l’una dopo l’altra, ma di tutte queste abilità considerate simultaneamente e intrecciandosi l’una con l’altra, l’una nell’altra in un ‘amalgama’ di significato e di forma significativa, di contenuto disciplinare profondo e di lessico terminologico specialistico di superficie, collocabile su una scala continua che va dall’opacità più completa e più indecifrabile alla trasparenza più piena e più limpida” (Bosisio & Chini, 2017, p. 145).

Il corso è stato offerto, nella seconda metà del 2019, a 35 partecipanti non nativi, con un livello di italiano pari al livello B13, in grado di muoversi autonomamente, relativamente alla competenza comunicativa, all’interno del contesto di lingua seconda, per quanto riguarda gli aspetti familiari.

Gli obiettivi del corso, dunque, hanno riguardato gli elementi specialistici e settoriali della lingua italiana rispetto all’area di specializzazione della scuola guida, dei motori e di parte del linguaggio economico, giuridico e burocratico, in quanto ogni lezione ha preso in esame una selezione di elementi della grammatica e del lessico dell’italiano, in relazione ad argomenti di scuola guida. Tali argomenti sono stati preliminarmente discussi e condivisi dai docenti incaricati del corso con gli insegnanti di scuola guida, sulla base delle incertezze e delle problematiche che emergono più frequentemente all’interno dei corsi di guida e in merito al livello di italiano dei corsisti (Galeotti, 2015).

Per quanto concerne il profilo di apprendente, si è tenuto conto delle specificità relative alla didattica rivolta ad adulti, in quanto,

“l’adulto richiede modalità di insegnamento diverse, poiché si sente socialmente e intellettualmente pari all’insegnante e non è quindi disposto a compiere “atti di fede”. Per questa ragione, è opportuno mettere in evidenza le peculiarità che caratterizzano una situazione didattica di apprendimento della lingua straniera e seconda ad adulti” (Serragiotto, citato da Brichese & Caon, 2019, p. 51).

La proposta di Serragiotto, in riferimento all’insegnamento agli adulti, è di natura andragogica e si riconduce al modello di Knowles (1993), che prevede di esplicitare le strategie connesse con la matrice pregressa dei corsisti, di correlare l’oggetto della didattica con il mondo esterno, di negoziare la motivazione all’apprendimento, per mezzo della proposta di elementi che rispondano a problematiche di carattere quotidiano. Fornire gli strumenti per interpretare la microlingua utilizzata per trattare l’educazione stradale, pertanto, rappresenta uno dei fattori significativi per la vita extrascolastica di molti individui adulti.

In merito all’autonomia, fattore essenziale della formazione degli adulti (Serragiotto, 2014), è ragionevole constatare come tendenzialmente l’adulto, rispetto al bambino e al preadolescente, sia maggiormente consapevole dei propri processi metacognitivi e delle proprie necessità sia formative che professionali;

poiché più in sintonia con le loro aspirazioni e i loro bisogni, l’apprendimento più efficace degli adulti e delle adulte è quello auto-diretto, nei vari significati che questa espressione può avere: apprendimento autonomo, controllo esercitato sul processo di apprendimento o autonomia della persona. La capacità di controllare il proprio apprendimento e rendersi autonomi, tuttavia, può essere coltivata e consolidata nell’intervento formativo (Minuz, 2005, p. 50).

Queste considerazioni, infine, risultano strettamente radicate nel concetto stesso di lingua seconda, poiché la L2 “sarebbe una lingua appresa nel paese dove essa viene parlata abitualmente (ad es. l’italiano appreso in Italia dagli immigrati)” (Pallotti, 2000, p. 13). Infatti,

ciò che caratterizza la situazione di insegnamento della lingua seconda è il fatto che le ore di didattica diretta svolta in classe dall'insegnante sono in interrelazione con la vita extrascolastica dello studente in cui egli è esposto alla lingua viva, non strutturata e graduata, non spiegata e commentata. Una glottodidattica specifica per le lingue seconde deve studiare modi e mezzi di raccordo tra la realtà linguistica extra-scolastica e il lavoro in classe, in modo da far sì che da un lato si raccolga in aula il prezioso e vivo contributo dell'esterno, aiutando l'allievo ad acquisirlo, sistematizzarlo ed interrelarlo con quanto già conosce, e dall'altro che la lezione rimandi a sua volta al mondo esterno, ponga le condizioni per far sì che l'input che gli studenti riceveranno all'esterno risulti comprensibile (Balboni, 1994, p. 13).

L'adesione al contesto di vita extrascolastico dell'apprendente ha costituito il perno dell'azione didattica e si sono offerti alcuni strumenti per superare le barriere linguistiche imposte dall'adozione di una microlingua. Si precisa che il corso di Italiano per la scuola guida non è rivolto solamente a individui non nativi, poiché le microlingue, come si è visto, possono risultare ostacolanti anche al parlante nativo: oltre alle strutture testuali e sintattiche specifiche, i linguaggi specialistici adottano i "termini tratti da vocaboli della lingua comune a cui viene attribuito un valore univoco e specialistico mediante definizioni stipulative" (Porcelli, 1994, p. 21). Una definizione stipulativa, per quanto concerne le ricerche relative al lessico, "è generalmente identificata da un accordo rispetto al significato e alla collocazione dei vocaboli e dei sintagmi" (Ballarin, Nitti 2020: 26). Questo accordo di significato e collocazione trova la propria *raison d'être* in funzione della microlingua alla quale si applica e può risultare distante dalla lingua comune. Una parola come "sinistro" può assumere significati profondamente diversi in ambito assicurativo o nel linguaggio comune.

3. Dalla sperimentazione a un formato didattico per l'inclusione

Alla fine del corso è stato proposto agli studenti un questionario di gradimento (Nitti, 2019), all'interno del quale esprimere le eventuali perplessità e il tasso di soddisfazione del corso, riferito ad alcuni indicatori.

Posto che tutti gli indicatori hanno riportato percentuali di soddisfazione di livello alto (in media 25%) e altissimo (in media 60%), uno degli aspetti che l'utenza ha messo in rilievo, sul piano della qualità, riguarda il vantaggio della codocenza e della presenza di diversi profili. Nel primo caso, si è riportato come la codocenza abbia consentito di beneficiare di voci diverse (14%), di approcci e tecniche di insegnamento differenti (18%), così da ricavare una significatività maggiore in termini di apprendimento. Nel secondo caso, invece, la partecipazione di esperti di scuola guida ha consentito agli apprendenti di relazionarsi con personale in possesso della competenza disciplinare, non immediatamente riconducibile ai meri aspetti della lingua (Vollmer, 2010). Infatti,

tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo linguistico-disciplinare, risultano [...] incompleti gli uni rispetto agli altri e tutti i soggetti possiedono informazioni che gli altri soggetti non hanno:

- a) il docente di disciplina non linguistica ha competenza specialistica nella sua materia, ma non nella lingua e non nella didattica della lingua;
- b) il docente di materie umanistiche e di lingua italiana L1 ha competenza specialistica nella sua materia, ma non nella disciplina non linguistica e non necessariamente nella didattica della L2;
- c) il discente è il soggetto più debole, poiché sta apprendendo conoscenze disciplinari in L1 e la lingua di base L2, sta altresì cercando di apprendere contenuti disciplinari in lingua dello studio L2. Costituisce, tuttavia, una risorsa per i due docenti perché rappresenta il soggetto su cui far convergere una didattica di tipo collaborativo [...].

Una didattica di tipo collaborativo, tuttavia, si può pienamente realizzare nel rapporto docente-docente, poiché la relazione fra i due soggetti è di tipo simmetrico e paritario: i due soggetti possono scambiarsi informazioni nei reciproci campi di specializzazione (Ballarin, 2019, p. 11).

Nel caso del corso di italiano per la scuola guida, il campo di specializzazione dei docenti di italiano L2 riguarda tanto la linguistica dell'italiano quanto la glottodidattica, ovvero l'insieme di strategie, approcci, metodi e tecni-

che per insegnare contenuti linguistici (Balboni, 2015). Per quanto concerne i docenti di scuola guida, invece, il campo di specializzazione riguarda proprio gli elementi caratteristici dei corsi per la patente.

La sinergia fra le due forme di esperienze didattiche (Balboni, 2008) – l'italiano e la scuola guida – ha permesso di strutturare un corso di carattere inclusivo (Nitti, 2018), poiché grazie alla frequenza sono stati chiariti alcuni aspetti problematici, legati alla lingua italiana, che avrebbero potuto precludere ai corsisti l'accesso ai corsi di scuola guida, oggi non progettati appositamente per studenti non nativi e per risolvere i problemi linguistici.

Da un sondaggio condotto a tre settimane dalla fine del corso, è emerso che l'87% dei corsisti si è iscritto a un corso di scuola guida, segno interpretabile, oltre che sulla base della motivazione degli apprendenti e dell'attrattiva che ha la possibilità di conseguire una patente di guida per un individuo, come evidente manifestazione dell'inclusione dei migranti in attività formative avanzate (Serra, 2018).

In conclusione, a partire dalla sperimentazione didattica, si sono individuate alcune caratteristiche del corso da sfruttare come formato didattico (Nitti, 2019) per valutare l'impatto di altri interventi formativi futuri: la spendibilità rispetto al contesto di vita, la partecipazione di esperti, la codocenza, la possibilità di inclusione dei nativi e il tasso di soddisfazione alla fine del corso. L'esperienza, dunque, è stata modellizzata configurando un esempio di buona pratica per l'inclusione.

Note

¹ Professore di Linguistica cognitiva, Università degli Studi dell'Insubria, Dipartimento di Scienze Umane e dell'Innovazione per il Territorio, pnitti@uninsubria.it

² <http://www.interculturatorino.it/> [28/06/2020].

³ Livello confermato attraverso l'attività di testing iniziale o la presentazione di una certificazione internazionale di lingua italiana; per una descrizione degli indicatori dei livelli, si suggerisce la consultazione del sito <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr> [08/06/2020].

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P.E. (2001). La formazione degli insegnanti di Italiano L2. Una ricognizione. *Lingua e Nuova Didattica*, 30, 3, 40-42.
- Balboni, P.E. (2008). Italiano L2: una via italiana, *Studi di Glottodidattica*, 1, 17-31.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Baldo, G. (2019). *Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Ballarin, E. (2019). "Se non mangio il tuo re e tu non mangi il mio, vinciamo la partita". Come dare scacco matto insegnando discipline non linguistiche in L2. In P. Nitti (A cura di), *L'innovazione nella didattica all'interno della scuola secondaria di primo grado. Pratiche e proposte*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Ballarin, E., & Nitti, P. (2020). Microlingue scientifiche, professionali, disciplinari e lingua accademica. Una proposta di classificazione, In J. Visconti, M. Manfredini, L. Coveri (A cura di), *Linguaggi settoriali e specialistici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione*. Atti del XV Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Genova, 28-30 maggio 2018) (pp. 21-29). Ospedaletto-Pisa: Pacini Editore.
- Berretta, M., & Berruto, G. (A cura di). (1977). *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*. Napoli: Liguori Editore.
- Bosisio, C., & Chini, M. (2017). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere le lingue oggi*. Roma: Carocci editore.
- Brichese, A., & Caon, F. (A cura di). (2019). *Insegnare italiano ad analfabeti*. Torino: Bonacci Editore.
- Calvi, M.V. (1995). *L'interlingua e la glottodidattica*, Padova: Cedam.
- Cortelazzo, M. (A cura di). (1994). *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.
- Emanuel, L., & Nitti, P. (2017). Lifelong learning: aspetti pedagogici e didattici. *Nuova Secondaria*, 9, 22-25.
- Favaro, G. (A cura di). (1999). *Imparare l'italiano, imparare in italiano*. Milano: Guerini.
- Galeotti, G. (2015). *I saperi dell'agire. La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale*. Roma: Aracne.
- Knowles, M.S. (1993). *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci editore.
- Nitti, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Nitti, P. (2019). *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Pallotti, G. (2000). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani-Giunti Editore.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Serra, A. (2018). *La didattica e interculturalità*. Milano: Hoepli.

- Serragiotto, G. (A cura di). (2004). *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET.
- Van Leir, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. London: Penguin English Applied Linguistics Series.
- Vollmer, H. (2010). Lingua(e) delle altre discipline. *Italiano LinguaDue*, 1, 271-283.



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe